



**O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS
PROFESSORA-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS**

SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ

SÃO PAULO

2017

SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ

**O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS
PROFESSORA-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Antônio Lorieri.

SÃO PAULO

2017

Cruz, Solange Maria de Oliveira.

O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos. / Solange Maria de Oliveira Cruz. 2017.

158 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

1. Interações sociolinguísticas. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento humano
- I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título

CDU 37

**O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS
PROFESSORA-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS**

SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ

Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, submetida à Banca Examinadora formada por:

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri –UNINOVE/SP

Titular I: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias- UNINOVE/SP

Titular II: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego – FEUSP/SP

Suplente I: Profa. Dra. Lígia de Carvalho A. Vercelli – UNINOVE/SP

Suplente II: Profa. Dra. Branca Jurema Ponce – PUC/SP

São Paulo, 27 de março de 2017.

PROFESSOR: DR. JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO
Diretor do PPGE – UNINOVE/SP

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo o papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos. Nossa hipótese é que as ideias relativas às interações sociais presentes na teoria histórico-cultural podem trazer contribuições importantes para o trabalho educativo das professoras da Educação Infantil, em especial com as crianças de 0 a 3 anos, contribuindo para seu desenvolvimento como seres humanos. Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho bibliográfico complementada com análises de dados colhidos por meio de observações e questionários junto a uma instituição pública de ensino de Educação Infantil. O referencial teórico foi constituído com base nas ideias de Vygotsky (1995, 1996, 1998, 2001, 2004, 2007, 2010) e seus colaboradores, além de autores brasileiros que estudam a teoria histórico-cultural como Mello (2002, 2008, 2010, 2014), Oliveira (1992, 1993, 2010), Rego (2014), e outros. Teve como objetivo pesquisar quais aspectos da teoria histórico-cultural pode auxiliar na orientação das relações das professoras com as crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, tendo em vista a contribuição destas relações para o seu desenvolvimento. A pesquisa apontou que as professoras julgam importante que se estabeleça um diálogo com as crianças para que, entre outras coisas, desenvolvam a linguagem, especialmente a linguagem oral, e aprendam a estabelecer interações e vínculos afetivos, confirmando a importância da fala para o desenvolvimento humano, expressa na teoria. Também consideram importante conversar com as crianças como meio de favorecer o desenvolvimento humano, ou seja, usar da mediação, outro importante elemento de desenvolvimento humano apontado pela teoria histórico-cultural, mas parecem ignorar que a fala relaciona-se de modo indissociável ao pensamento visto que nada mencionam a esse respeito em suas respostas no questionário aplicado. Assim as escolas de Educação Infantil devem fomentar as interações sociolinguísticas professora-criança, pautada na importância destas para o desenvolvimento humano. Apontou-se que as professoras precisam conhecer como ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento humano, em especial, a fala, desde o nascimento, a fim de organizar atividades que melhor contemplem o ensino da língua, atendendo assim às variadas necessidades que as crianças possuem, com vistas ao pleno desenvolvimento da fala e de sua conduta como ser social.

Palavras-chave: Interações sociolinguísticas. Educação Infantil. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This dissertation had as object of study the role of sociolinguistics teacher-child interactions in the development of children from 0 to 3 years. Our hypothesis is that the ideas concerning social interactions present in the historical-cultural theory, can bring important contributions to the educational work of the teachers of early childhood education, in particular with children from 0 to 3 years, contributing to their development as human beings. It was developed a search of bibliographical nature supplemented with analysis collected through observations and questionnaires along to a public institution of early childhood education. The theoretical framework was set up based on the ideas of Vygotsky (1995, 1996, 1998, 2001, 2004, 2007, 2010) and its employees, in addition to Brazilian authors who study the historical-cultural theory as Mello (2002, 2008, 2010, 2014), Oliveira (1992, 1993, 2010), Rego (2014), and others. The work aimed to search which aspects of the historical-cultural theory can assist in the guidance of the teachers relations with children from 0 to 3 years in early childhood education, in view of the contribution of these relationships for their development. The research pointed out that the teachers they deem important to establish a dialogue with children so that, among other things, they develop the language, especially the oral language, and learn to establish interactions and emotional links, confirming the importance of speech for human development, that is expressed in the theory. They also consider it is important to talk to the children as a means of promoting human development, in other words use of mediation, another important element of human development pointed to the historical-cultural theory, but they seem to ignore that speech is so inseparable linked to thought since no mention about it in their answers in the questionnaire applied. The early childhood education schools should promote sociolinguistics teacher-child interactions, based on their importance to human development. It has highly been indicated that the teachers need to know how occurs learning and human development occurs, in particular the talks, since the birth, in order to organize activities that best behold the language teaching, fulfilling the various needs that children have, with views to the full development of their speech and how to be social.

Keywords: sociolinguísticas Interactions. Early Childhood Education. Human development.

RESUMEN

Esta tesis ha tenido como objeto de estudio el papel de las interacciones sociolingüísticas maestra-niño en el desarrollo de los niños de 0 a 3 años. Nuestra hipótesis es que las ideas acerca de las interacciones sociales presentes en la teoría histórico cultural, pueden aportar contribuciones importantes a la labor educativa de las maestras de educación infantil, en especial con los niños de 0 a 3 años, contribuyendo a su desarrollo como seres humanos. Se desarrolló una investigación de naturaleza bibliográfica, complementada con el análisis de datos obtenidos por medio de observaciones y cuestionarios junto a una institución pública de enseñanza de Educación Infantil. El marco teórico se ha constituido con base en las ideas de Vygotsky (1995, 1996, 1998, 2001, 2004, 2007, 2010) y sus colaboradores, además de autores brasileños que estudian la teoría histórico-cultural como Mello (2002, 2008, 2010, 2014), Oliveira (1992, 1993, 2010), Rego (2014) y otros. Tuvo como objetivo buscar qué aspectos de la teoría histórico-cultural pueden ayudar en la orientación de las relaciones de las maestras con los niños de 0 a 3 años en la Educación Infantil, teniendo en cuenta la contribución de estas relaciones para su desarrollo. La investigación señaló que las maestras juzgan importante que se establezca un diálogo con los niños para que, entre otras cosas, desarrollen el lenguaje, especialmente el lenguaje oral, y aprendan a establecer interacciones y vínculos afectivos, confirmando la importancia del habla para el desarrollo humano, que se expresa en la teoría. También consideran importante hablar con los niños como medio de favorecer el desarrollo humano, o sea, el usar la mediación, otro importante elemento de desarrollo humano, señalado por la teoría histórico-cultural, pero parecen ignorar que el habla se relaciona de modo inseparable al pensamiento ya que mencionan nada al respecto en sus respuestas en el cuestionario aplicado. Así las escuelas de Educación Infantil deben fomentar las interacciones sociolingüísticas maestra-niño, basado en la importancia de estas para el desarrollo humano. Señaló que las maestras necesitan conocer cómo se producen el aprendizaje y el desarrollo humano y aprendizaje, en especial, el habla, desde el nacimiento, con el fin de organizar actividades que mejor cubran la enseñanza, de la lengua, atendiendo así a las diversas necesidades que los niños tienen, con vistas al pleno desarrollo del habla y de su conducta su cómo ser social.

Palabras clave: Interacciones sociolingüísticas. La Educación Infantil. Desarrollo humano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Crianças atendidas por faixa etária, CEU, Cubatão-SP/2016.....	78
GRÁFICO 2 - Formação Docente – CEU, Cubatão- SP/2016.....	106
QUADRO 1 - Tempo de atuação como professora na Educação Infantil - Sujeitos da pesquisa 2016.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Motivos indicados para as conversas com as crianças.....	110
TABELA 2- Razões que levam as conversas adultos-crianças a favorecer o desenvolvimento infantil	110
TABELA 3- Benefícios das conversas entre as crianças, vistos pelas professoras.....	111
TABELA 4 - Resultados das conversas das crianças para o seu desenvolvimento.....	112
TABELA 5 - Razões para planejar conversas entre a professora e as crianças.....	112
TABELA 6 - Razões para planejar conversas entre as crianças.	113

DEDICO

A todos aqueles que possam fazer bom uso das ideias aqui contidas, a fim de melhorar a educação de nossas crianças rumo à formação de seres humanos melhores.

AGRADEÇO

A Deus, pelo fôlego de vida.

À Universidade Nove de Julho por conceder bolsa de estudos, que me permitiu cursar essa Pós-Graduação Stricto Sensu, do contrário eu não a teria feito.

Ao meu Professor Orientador Dr. Marcos Antônio Lorieri por me aceitar no Programa, me orientar e me ensinar mais do que lições acadêmicas, lições de vida.

Ao diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Professor Dr. José Eustáquio Romão.

Aos Professores que contribuíram com minha formação acadêmica, Dr. Antonio Joaquim Severino, Dr. Carlos Bauer de Souza, Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, Dra. Elaine Terezinha Dal Mas Dias, Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, Dr. José Eustáquio Romão, Dr. Paolo Nosella.

Ao Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação – GRUPEFE, da Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana – LIPEFH, coordenado pelo Professor Dr. Antonio Joaquim Severino.

Aos colegas que empreenderam comigo esta viagem pelo conhecimento durante os anos de 2015 e 2016, em especial a que se tornou amiga Carla Campos de Oliveira Almeida.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE da UNINOVE pela atenção sempre dispensada a todos nós.

À minha família, em especial meu esposo João Carlos da Cruz, pela paciência, empenho e dedicação em colaborar comigo.

Também às minhas irmãs Sônia Aparecida de Oliveira e Andréia Cristina de Oliveira Almeida, além da minha filha Gabrielle de Oliveira Souza, pelas palavras de incentivo, pela torcida e pelo carinho em compreender minhas ausências.

À Secretária de Educação da cidade de Cubatão – SP, Professora Rosa Apolinário, por me dar a oportunidade desta formação, me afastando parcialmente das minhas atividades laborais a fim de que me dedicasse aos estudos do Mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, em especial o grupo de Supervisores de Ensino da Cidade de Cubatão - SP, Marilda Canelas, Marli dos Reis dos Santos, José Martins Ribeiro, Marcos Antonio Martiliano da Silva (*in Memoriam*) e Marco Antonio Sousa pela leitura atenta de algumas produções escritas, pelas sugestões e pelas palavras de ânimo.

À Diretora de Escola Christiane L. M. Cardoso, que gentilmente me cedeu espaço para as pesquisas.

Às docentes da escola pesquisada pela colaboração e acolhida.

LISTA DE SIGLAS

BT – Banco de Teses.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CME – Conselho Municipal de Educação.

DCENEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

E.V.A – Etil Vinil Acetato.

FPS – Funções Psicológicas Superiores.

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

RCNEI - Referenciais Nacionais para a Educação Infantil.

UBS – Unidade Básica de Saúde.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho.

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
REVISÃO DE LITERATURA	18
CAPÍTULO 1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTITUTIVAS DOS SERES HUMANOS	21
1.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e o papel das interações sociais.....	50
CAPÍTULO 2. O APRENDIZADO ESCOLAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA VISTO À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	55
2.1 Intencionalidade da educação.....	60
CAPÍTULO 3. INVESTIGANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL I - CRECHES	75
3.1 Buscando dados em uma creche (ou: centro de educação unificada - CEU).....	75
3.2 Metodologia.....	80
3.3 Perfil das docentes.....	106
3.4 A aplicação dos questionários	108
3.5 Observando as práticas das professoras.....	115
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS, À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES E ANEXO	155

APRESENTAÇÃO

Nasci em São Paulo e morei em Guaianazes, Jardim Moreno, Zona Leste de São Paulo até os treze anos de idade, onde cursei parte do ensino fundamental, até mudar para a cidade de Guarujá, Litoral Paulista.

Após cursar o Ensino Fundamental, cursei o Ensino Médio técnico profissionalizante em química, mas nunca exerci.

Tão logo terminei o Ensino Médio, à época Colegial, prestei vestibular para uma faculdade particular sonhando fazer Direito ou Psicologia, mas o dinheiro que eu ganhava trabalhando como recepcionista em uma imobiliária, só dava para pagar uma licenciatura, pois tinha também que ajudar a pagar as contas em casa. Cursar a licenciatura, também significava arrumar emprego rápido.

Por falta de opção, ingressei no curso de História, por achar mais atraente que Letras. Esses eram os dois cursos ofertados na única faculdade da cidade - Faculdade Don Domênico, onde estudei.

Terminando a licenciatura em História, em 1995, larguei o emprego na imobiliária, onde trabalhava sem registro na carteira, e fui lecionar como professora eventual no Estado. Lá me colocavam para lecionar matemática, língua portuguesa, artes ou o que aparecia. Em contato com professores mais velhos, soube que lugar bom para trabalhar e ganhar bem era no magistério municipal, que passou a ser meu desejo profissional.

Em 1998 veio a oportunidade de prestar concurso na rede municipal de Guarujá - SP, e ingressar como professora de história. Fazer Pedagogia passou a ser meu mais novo desejo, após fazer algumas pós-graduações, porque gostava de lecionar para as crianças menores.

Naquela época, quando licenciados, podíamos fazer uma complementação pedagógica, que nos habilitava para a administração Escolar e para a Supervisão de Ensino, foi o que fiz.

Convidada a trabalhar como Orientadora Educacional em uma pré-escola, depois de nove anos e meio lecionando história no ensino fundamental, seis meses depois passei num concurso para Supervisor de Ensino municipal na cidade vizinha à minha – Cubatão - SP, onde ingressei e permaneço até hoje.

Senti necessidade de estudar direito educacional e temas em Educação Infantil para me apropriar daquele mundo novo que me apresentavam nas escolas.

Em 2008 prestei concurso para a Supervisão de Ensino na cidade vizinha à cidade onde moro, e na qual trabalhava, sendo aprovada e tomando posse naquele mesmo ano.

No ano de 2014 senti o desejo de cursar Mestrado na área da Educação e me candidatei para vários processos seletivos, sendo aprovada na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, com início em março de 2015, vivendo uma experiência ímpar, onde tive a oportunidade de aprofundar estudos em várias áreas do conhecimento, e em especial, na área da Educação.

INTRODUÇÃO

Atuando como Supervisora de Ensino no acompanhamento pedagógico de professoras de Educação Infantil de 0 a 3 anos em creches públicas municipais de Cubatão-SP, observando como se davam as práticas educativas e as interações adulto-criança naqueles espaços educativos, chamou-me atenção a forma como as professoras relacionavam-se com as crianças.

O que foi observado me levou a refletir sobre se tais formas de relacionamento contribuem (ou não) para o desenvolvimento destas como seres humanos. Além disso, levou-me a pensar nas contribuições da teoria histórico-cultural relativas às interações sociais e para a análise destas interações na Educação Infantil de modo geral e, em especial, na educação de crianças de 0 a 3 anos.

A partir daí me senti provocada a pesquisar a respeito do seguinte problema: quais aspectos da teoria histórico-cultural podem auxiliar na orientação das interações sociolinguísticas das professoras com as crianças de zero a três anos na Educação Infantil, tendo em vista a contribuição destas interações para o seu desenvolvimento?

Minha hipótese é que as ideias relativas às interações sociais, presentes na teoria histórico-cultural, em especial as interações sociolinguísticas, podem trazer contribuições importantes para o trabalho educativo das professoras da Educação Infantil, em especial com as crianças de 0 a 3 anos.

No intuito de busca de confirmação, ou não, da hipótese, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica complementada com análises de dados colhidos através de observações e questionários junto a uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de Cubatão, SP.

O referencial teórico é constituído, basicamente, das ideias de Vygotsky (1984), que tratam da questão da apropriação da cultura humana, que se dá através das relações que a criança estabelece com os adultos e/ou com outras crianças mais experientes, e para quem na ausência de outro homem, a criança não se constitui homem. Também, das ideias de Leontiev (1978, p.267) que defende que é nessa interação que “cada indivíduo aprende a ser homem”; e ainda, de ideias de Mukhina (1996), que nos traz reflexões importantes ao revelar que nessa fase da vida, a criança tem um cérebro pronto para assimilar e acomodar aquilo que lhe é

ensinado. Além desses, outros autores, especialmente comentadores e analistas das ideias de Vygotsky e de Leontiev.

Revisão de literatura

Ao pesquisar produções científicas sobre “O papel das interações professora-criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos”, optei por realizar a pesquisa em meio eletrônico no Banco de Teses – BT, do portal da CAPES, onde constam “ referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país” (BT/CAPES, 2016)¹.

Os dados ali registrados são atualizados anualmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à CAPES, o que consideramos muito positivo e ser suficiente, por ora, para termos uma visão geral do que tem sido produzido em nosso país a respeito da Educação Infantil e do desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

Ao inserir o título do trabalho na plataforma de pesquisa de teses e dissertações da CAPES, área de concentração e programas em Educação, observa-se que o sistema emite uma mensagem de que estão disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016.

Não encontrei nenhum trabalho com este título. Os resultados encontrados foram bastante amplos com grande quantidade de trabalhos na área de Educação Infantil – 6.413 títulos, passando por tópicos como interações na creche para a construção do eu, encontros da teoria com a prática, autonomia infantil, o papel do professor no desenvolvimento humano da criança pré-escolar, a construção de significados através do brincar, apropriação da escrita, etc., ou seja, trabalhos oriundos dos mais variados campos de experiências e aprendizagens na Educação Infantil.

Os trabalhos encontrados têm sua origem em diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão, tais como: Universidade Federal do Ceará, UNESP-Marília, Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Universidade de Brasília- UNB, Universidade de São Paulo - USP, UFSCar, entre outras.

Pesquisando o tema no Google acadêmico, dentre os 92 títulos aproximados para os dois primeiros descritores utilizados, o título deste trabalho e “As interações professora-

¹Disponível em http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html

criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos”, encontrei a dissertação “Um estudo sobre a interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na Educação Infantil” de autoria de Julice Dias, pela UNIVALI, ano de 2003, mas ao ler o resumo vi que se tratava de um estudo de caso sobre a aprendizagem de crianças entre 2 e 5 anos, portanto fora da faixa etária que estudamos, que é até 3 anos.

Um trabalho que me chamou a atenção foi a tese “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”, de Rosinete Valdeci Schmitt, pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2014, mas que trata essas relações sob a ótica da ação docente, e não do desenvolvimento humano.

Para o descritor “Interações sociais na educação de 0 a 3 anos” nada foi encontrado.

No site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, utilizando o título completo desta dissertação, o descritor “Interações professor-criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos, e o descritor “Interações sociais na educação de 0 a 3 anos”, nenhum registro foi encontrado.

Sabendo que embora possamos encontrar muitos livros, revistas, artigos, pesquisas, impressos e digitalizados tratando assuntos diversos sobre a educação na infância, finalizamos nossa pesquisa com a impressão de que muito ainda há por pesquisar sobre as especificidades humanas e educacionais desta faixa etária em que se encontram as crianças para as quais voltamos nosso olhar, com o desejo de conhecer mais e a certeza de que muito ainda há por pesquisar, conhecer, fazer e contribuir.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

1. Uma Introdução.
2. O capítulo 1 no qual são apresentadas ideias da teoria histórico-cultural relativas às interações sociais como constitutivas dos seres humanos e, em especial, aquelas relativas às interações sociolinguísticas.
3. O capítulo 2 no qual são feitas considerações sobre o aprendizado escolar na primeira infância visto à luz das contribuições da teoria histórico-cultural.
4. O capítulo 3 que apresenta resultados de observações realizadas em uma instituição municipal de Educação Infantil bem como resultados de questionários respondidos por professoras desta mesma instituição. Nestes questionários foi-lhes indagado sobre o que pensam a respeito das interações sociolinguísticas das crianças entre si e

delas com os adultos da escola e se, e como promovem estas interações. Neste capítulo já são apresentadas algumas análises iniciais.

5. O capítulo 4 no qual é apresentada uma análise dos dados obtidos nas observações e através dos questionários, à luz da teoria histórico-cultural.
6. E por fim as Considerações finais, sem estabelecer finitude na discussão, apresentando contributos às discussões sobre O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos, além de evidenciar possibilidades e limites dessas interações numa perspectiva de promover a reflexão a respeito de práticas pedagógicas que as levem na sua devida conta como meio para a promoção do desenvolvimento das crianças de zero a três anos nas creches.

CAPÍTULO I

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTITUTIVAS DOS SERES HUMANOS

A atividade desenvolvida, inicialmente como Supervisora de Ensino, em instituições de Educação Infantil ao longo dos últimos oito anos, me despertou o interesse em conhecer como o ser humano se desenvolve desde o momento em que nasce, e, principalmente ao ser acolhido nas escolas de Educação Infantil.

Observando o trabalho realizado com e para as crianças nestas instituições educativas, muitas foram as vezes em que esta pergunta permeava meu cotidiano enquanto profissional da educação.

Tomando contato com a teoria histórico-cultural mais de perto, despertou-me, ainda mais, este interesse.

Fui atraída a pesquisar e a tentar compreender qual a gênese da formação e da manifestação das condutas consideradas humanas naqueles pequenos seres ali colocados em situações de cuidado e aprendizado em nossas mãos.

Ao tomar como referência principal o desenvolvimento humano, em especial daqueles pequenos seres como pessoas, busquei neste referencial teórico, ancorado nas ideias de Vygotsky e de seus seguidores, em quais pontos seu arcabouço teórico pode auxiliar em uma questão que foi tomando corpo em minhas reflexões a respeito da educação neste início de vida humana escolar: como se constitui o ser humano?

Essa questão permeará toda a proposta de reflexão deste trabalho, procurando entender e demarcar a importância das instituições escolares neste processo de desenvolvimento humano, por meio das interações sociais, considerando relevante investigar em quais pontos a teoria pode ajudar, ou não, os professores, no trato com as crianças.

A proposta de reflexão aqui apresentada não tem a pretensão de formular certezas, nem apontar caminhos, mas refletir sobre como nos tornamos humanos e de que forma este processo, no caso das interações que ocorrem na Educação Infantil, se desenvolve no âmbito das relações institucionais entre os professores e as crianças que estão sob suas orientações e cuidados, em especial as interações sociolinguísticas.

Escolhi o âmbito de ação de educadores com crianças da faixa etária do zero aos três anos, compartilhando com Santos (2002) a crença na importância especial das interações sociais nesta fase da vida.

O fato de as influências sociais operarem muito cedo na vida da criança sugere que uma atenção especial deve ser focalizada no processo de seu desenvolvimento. Valores morais, atitudes sociais e estabilidade emocional podem ser afetadas pela experiência social precoce, ou pela sua falta (SANTOS, 2002, p.191).

Com base nessa proposta, busquei me aproximar do conceito de desenvolvimento humano formulado por Lev Semionovich Vygotsky, há mais de oito décadas, e que a meu ver serve de referência às práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral do ser, em especial, nesse início da vida humana.

A teoria histórico-cultural, que tem origem nos estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934):

[...] surge na psicologia num momento significativo para a nação russa. Logo após ter-se consolidado a revolução, emerge uma nova sociedade, que, conseqüentemente, exige a constituição de um novo homem. Nesse sentido, a primeira missão que a Revolução imprimiu para a psicologia foi a análise dos problemas de aplicação prática. Por sua formação humanista e sua bagagem cultural, Vygotsky reunia as condições necessárias para idealizar uma nova concepção de Educação, Pedagogia (ciência da criança) e Psicologia (LUCCI, 2006, p.4).

Ao analisarmos o significado da palavra “histórico” que dá nome à teoria desenvolvida por Vygotsky, cabe inferir que, nas palavras do próprio autor “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1984, p.68).

Essa abordagem histórica referida por Vygotsky relaciona-se a uma das principais fontes de estudos desenvolvidos por ele durante sua formação acadêmica: o materialismo histórico e dialético marxista. “Tanto Vygotsky, como os seguidores desta concepção psicológica, partiram da filosofia marxista leninista, ou seja, do materialismo dialético e histórico, tal e como a formularam Marx, Engels e Lenin” (SERRA, 2014, p.27, tradução nossa).

O materialismo histórico dialético defende que o ser humano tanto modifica e influencia o ambiente, como é modificado e influenciado por ele, por meio das relações sociais e de trabalho que estabelecem entre si e com os outros, de forma dialética.

Vygotsky defende a importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo, além de desenvolver estudos sobre o aprendizado² e desenvolvimento humanos, cujas perspectivas trouxeram importantes desdobramentos para a área da educação, que em sua “práxis” tem as interações sociais como meio privilegiado de promoção de aprendizado e desenvolvimento humano.

Segundo Rosseto e Brabo (2009):

Vygotsky (1993) abriu caminho para uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social, por meio da compreensão da constituição desse sujeito e da subjetividade na processualidade. Para isso, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem (cuja culminância seria a subjetividade, agora em toda a sua plenitude), sendo que esse processo não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma cultura. Em outras palavras, sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais (p.3).

Seus escritos, traduzidos em vários idiomas, chegaram ao Brasil na década de 1980, inicialmente por meio da publicação do livro *A Formação Social da Mente* (1984) e em 1987, com a publicação de *Pensamento e Linguagem*, ambas as obras traduzidas dos textos norte-americanos (DAVIS E SILVA 2004), sendo a última “um estudo detalhado sobre o desenvolvimento intelectual, orientado para a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia” (SANTOS,2013, p.1).

Embora considerado por muitos “[...] uma reprodução mutilada desses escritos [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 5), Vygotsky foi sendo estudado, lido e aclamado, também por aqui, como um grande pensador não só da psicologia, como também da pedagogia, ao tratar temas como o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e dos mecanismos de apropriação do conhecimento, defendendo um desenvolvimento humano e humanista por meio da cultura e da história vividas pelo sujeito, e de seu significado para ele.

Influenciados por Marx, assimilado principalmente através de edições ilegais, conforme atestou Leontiev (2004) Vygotsky e seus colaboradores estudaram a constituição do psiquismo no ser humano, baseados em duas vertentes: a biológica e a histórica.

² O conceito aprendizado será utilizado em lugar de aprendizagem “para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social” (OLIVEIRA, 1993, p.57).

Vygotsky lutou contra o empirismo e o idealismo que marcavam a Psicologia de seu tempo e alinhou seu trabalho com a concepção marxista de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano (OLIVEIRA, 2011b, p.55).

E sendo assim:

A Psicologia teria como propósito mostrar como a resposta individual emerge de formas de vida coletiva. Para tanto ele interpretou as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (OLIVEIRA, 2011b, p.55).

Lev Semenovich Vygotsky nasceu numa pequena cidade da Bielorrússia, chamada Orsha, no ano de 1896, próximo à capital, Minsk. Segundo filho de uma família de oito irmãos, de origem judaica, seu pai era funcionário num banco e numa companhia de seguros, e sua mãe professora. Viveu parte da sua vida, em outra cidade da Bielorrússia chamada Gomel, onde lecionou literatura e psicologia.

Sua família era de uma condição econômica confortável e possuía um ambiente intelectual de grande estímulo aos estudos, com uma biblioteca à disposição de Vygotsky e de seus irmãos, onde o pai reunia amigos para estudos e reuniões.

Cedo se interessou pelos estudos, tendo aprendido diversas línguas, lia obras sobre literatura, poesia e teatro, vivenciando uma vida acadêmica intensa e diversificada.

Levando em consideração estes fatos,

É bem provável que sua precoce curiosidade por temas de diferentes campos do conhecimento tenha sido provocada, no início, pelo acesso que tinha no seu contexto familiar, a diversos tipos de informações. Outro traço marcante na formação de Vygotsky, e que alimentou seu gosto pela leitura, foi o aprendizado de diferentes línguas, o que permitiu que entrasse em contato com materiais de diversas procedências. Assim, mesmo tendo viajado apenas uma vez para o exterior, tinha acesso a informações do restante do mundo, pois lia, desde muito cedo, mais do que as traduções russas lhe permitiram (REGO, 2014, p.20-21).

Inicialmente educado em casa por tutores particulares, o que evidenciava a preocupação dos pais com a instrução dos filhos, ingressou numa escola privada aos 15 anos de idade, formando-se no ensino secundário em 1913, para depois entrar na Universidade de Moscou, formando-se em Direito, no ano de 1917.

Concomitantemente à universidade, frequentava cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, aprofundando ali também seus conhecimentos em psicologia, filosofia e literatura. Anos mais tarde interessou-se por trabalhar com pesquisas em problemas neurológicos, a fim de compreender o funcionamento psicológico do ser humano, e por este motivo, também estudou medicina em Moscou e Kharkov.

Atuou como professor de pedagogia, psicologia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, trabalhando em diversas instituições de pesquisa e simultaneamente lia, escrevia e proferia conferências, além de paralelamente, fazer parte de vários grupos de estudo.

Fundou uma editora - a revista literária Velask, um laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel e participou da criação do Instituto de Deficiências em Moscou.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa (REGO, 2014, p.22-23).

Interessou-se por estudos a respeito da ciência da criança, por isso trabalhou nesta área, que à época era chamada de “pedologia”, tema que integrava estudos dos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos infantis.

Casou-se em 1924 com Roza Smekhova, teve duas filhas e faleceu em 1934, após conviver com a tuberculose durante aproximadamente 14 anos, causa de sua morte. Contava então com 37 anos de vida e uma produção vastíssima de trabalhos científicos relativos às ciências humanas.

Sua produção escrita não chega a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual pudéssemos extrair uma “teoria vygotkiana” bem estruturada. Não é constituída, tampouco, de relatos detalhados dos seus trabalhos de investigação científica, nos quais o leitor pudesse obter informações precisas sobre seus procedimentos e resultados de pesquisa (OLIVEIRA, 1993, p.21).

Embora considerado o grande fundador da Escola Soviética de Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky não constituiu com sua vasta produção escrita uma teoria articulada, com informações detalhadas e precisas de sua pesquisa, como o fez Piaget, seu contemporâneo, mesmo porque não houve tempo para tal, dado os poucos anos em que viveu, parte deles acometido pela doença que o mataria.

Fato interessante sobre Vygotsky é que ele não nasceu originalmente Vygotsky. A família é Vygodsky, mas Lev Semyonovich Vygodsky mudou seu nome para Vygotsky porque acreditava que sua família se originou de uma aldeia chamada Vygotovo (MOLON, 2015, p.30). Sua filha ainda utiliza o nome original Vygodsky³.

Sob sua influência surgiu a escola de psicologia soviética, aprofundando estudos frente à ideia de que o homem não pode ser estudado em separado das condições históricas e culturais de sua existência, o que constituiu um arcabouço teórico conhecido como Psicologia Social que teve como objetivos principais, segundo o próprio Vygotsky “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”(VYGOTSKI, 1984, p.03).

Em busca dessa caracterização do homem, Vygotsky desenvolveu um trabalho complexo sob a ótica da psicologia, a fim de analisar os problemas de aplicação prática na vida humana, no contexto nascedouro de uma nova nação russa, que emergia após a Revolução Socialista de 1917, onde tudo estava por construir, inclusive a educação e o novo homem que esse contexto social trouxe consigo.

Sua abordagem teórica se destacou:

[...] das correntes marxistas de sua época ao questionar as concepções dialéticas que se apoiavam na causalidade mecânica da história e das relações humanas, antecipando com isso, a crítica aos desdobramentos positivistas reinantes no interior do pensamento marxista. Por esse motivo, suas obras foram vítimas do obscurantismo stalinista, o que dificultou sua divulgação durante um longo período não só no mundo soviético, como também no mundo ocidental (SOUZA, 2012, p.15).

³ Para mais informações sobre Vygotsky e os seus colaboradores, podemos consultar Van Der Veer, Valsiner e Kozulin (Kozulin, 1990; Van Der Veer & Valsiner 1991). Igualmente, a autobiografia de Alexander Luria (1979) é uma leitura fascinante. Finalmente, as memórias escritas pela filha de Vygotsky, Gita Vygodskaya, disponibilizam um retrato único e pessoal do pensador (Vygodskaya, 1995, 1999). (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p.34).

Ao construir sua teoria, embasada nas pesquisas empíricas que desenvolvia “Vygotsky deixou claro que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas” (MOLON, 2000, p.2).

Apresentou ao mundo uma vasta produção acadêmica de aproximadamente 180 trabalhos, como aponta um dos seus contemporâneos, Danii Borissovitch Elkonin (PRESTES 2012). Ressalte-se, nesta produção, o seguinte foco apontado por Lucci:

Vygotsky, ao lado de seus colaboradores diretos, Luria e Leontiev, propõe um estudo sócio-genético do ser humano, assim como estabelece relações com as condições biológicas, principalmente nos aspectos neurológicos, na tentativa de evitar reducionismos e simplificações de qualquer espécie (2006, p.2).

Ao idealizar e apresentar essa nova concepção de homem desenvolveu estudos na área da já citada, pedologia e da psicologia, focando suas observações na gênese da cultura humana e contrapondo-se à psicologia disseminada até então, por não qualificar os processos de individuação e não considerar os mecanismos psicológicos pelos quais o sujeito se relaciona com sua cultura, por isso

Vygotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado, e, portanto, histórico (REGO, 2014, p.99).

Esses estudos ficaram conhecidos como abordagem histórico-social ou teoria histórico-cultural, por relacionar o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano com o meio social onde vive.

As ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do ser humano foram propagadas e aprofundadas também nos estudos de dois de seus principais colaboradores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaievich Leontiev (1903-1979).

Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do “novo”, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado (OLIVEIRA, 1993, p.22).

Luria desenvolveu e elaborou estudos no campo da memória, linguagem e desenvolvimento cognitivo⁴:

[...] a partir de 1924, simultaneamente parceiro e discípulo de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), integrou, com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904- 1979), um grupo de intelectuais envolvido com a criação de “uma nova psicologia”, uma teoria do funcionamento intelectual humano fundamentada no materialismo dialético. O programa de pesquisa do grupo, que anos depois deu origem à chamada psicologia histórico-cultural, traduzia, como avaliou Luria, as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária [...] (OLIVEIRA; REGO, 2010, p.110-111)

Leontiev foi o principal formulador da *Teoria da Atividade*, que tem como ponto de partida as pesquisas de Vygotsky sobre o desenvolvimento social e humano, e a relação desta com o desenvolvimento psíquico. Também é autor de diversas ideias sobre a *Atividade* e sua influência na personalidade humana (GRASS, 2014).

Tal teoria postula que “[...] por meio da atividade, o homem domina o uso de instrumentos materiais, bem como, e de maneira análoga, domina um sistema de significações que já encontra pronto, formado historicamente”. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p.4)

Atividade, portanto,

[...] é o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens e no qual o trabalho é a forma original dessa transformação. Os principais componentes da atividade são: necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações. A atividade tem como condição primeira a necessidade e pressupõe a coincidência entre o motivo da ação e seu objetivo. (PUENTES; LONGAREZI, 2012, p.18)

Leontiev (2014) ao falar a respeito explica:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. (VIGOTSKII, 2014, p.68)

Tal postulado é referenciado na teoria de Vygotsky, uma vez que segundo seus pressupostos:

⁴Conhecimento, percepção. (Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, São Paulo – FEU, 2004, p.297)

[...] a atividade humana assume papel central no processo dialético de constituição do homem e da humanidade, uma vez que ela medeia a relação entre os seres humanos e a realidade. A dialeticidade desse processo se dá porque, ao agir sobre a realidade, não só o objeto se transforma, mas também o sujeito. (LONGAREZI, 2014, p.166)

Alguns pesquisadores brasileiros ao tratar em suas pesquisas sobre a teoria histórico-cultural também citam Valeria Mukhina, que embora não tenha sido colaboradora direta de Vygotsky, é uma importante disseminadora de sua obra.

O “manual” de Mukhina, traduzido no Brasil por Claudia Berlinere, intitulado “Psicologia da Idade Pré- Escolar”, traz em sua introdução:

Este manual baseia-se na teoria soviética de desenvolvimento psicológico da criança, que se apoia na tese marxista acerca da “herança social” das qualidades e faculdades psíquicas [...] Ao redigirmos este livro, apoiamo-nos nos estudos de L. S. Vygotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev [...]. (MUKHINA, 1996, p.1-2)

Mukhina (1996) concorda com Vygotsky a respeito de como se processa o desenvolvimento humano, desde o seu nascimento, por meio da *situação social de desenvolvimento*, que Vygotsky aponta como sendo:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades de personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 2012, p.264, tradução nossa).

Para Vygotsky (2012) é a vida social que desenvolve no homem a necessidade de subordinar sua conduta instintiva nata às exigências externas de sobrevivência e adaptação ao meio, portanto, é a sociedade e não a natureza que determina a conduta deste, e nisso consiste a premissa do desenvolvimento cultural humano.

Ao tratar sobre o desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano de vida, Mukhina (1996) assevera:

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p.76).

E isso vale para a Educação Infantil onde o cuidado é fundamental, mas fundamental também são as interações sociais.

Para Vygotsky um elemento que exerce importante papel no desenvolvimento do ser humano é a linguagem, pois, “como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem, e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1993, p.42).

Em suas obras temos que a linguagem é considerada um instrumento complexo, utilizado pelo ser humano para mediar sua comunicação com a vida em sociedade, afirmando que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social” (VIGOTSKI, 2008, p.23).

Conforme afirmamos inicialmente, buscamos aqui compreender em que aspectos a teoria vygotskiana pode auxiliar nas interações sociolinguísticas que se estabelecem entre as professoras e as crianças menores de três anos, de forma a contribuir para seu processo de desenvolvimento humano, dentro dos espaços institucionais de aprendizado escolar, uma vez que sabemos que as aprendizagens estão presentes em todos os espaços de relações humanas.

Nesse contexto, o da Educação Infantil de crianças de zero a três anos de idade, a linguagem toma uma importância especial, visto que nesta fase as crianças estão se apropriando da fala e dando os primeiros passos rumo à comunicação oral que irá integrá-la no mundo humano, o que permitirá que ela formule hipóteses, atribua significados e seja socialmente inserida nele.

Oliveira (1993) ao tratar sobre o tema afirma que “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens” (p. 42). Ou, nas palavras de Vygotski (2008): “[...] Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p.190).

Ao falar sobre as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança Vygotski (2008, p. 52) afirma que, “o balbúcio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala”, mostrando “[...] que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento [...]” (idem, p.53).

Essa afirmação, além de outras, tais como as reações que a criança apresenta à voz humana observadas em suas pesquisas no início da terceira semana de vida “e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês” (VYGOTSKI, 2008, p.53), dão

ênfase à nossa hipótese da importância das interações sociolinguísticas nas relações estabelecidas entre as crianças e as professoras na Educação Infantil desde a creche⁵, uma vez que Vygotski (2008) segue afirmando que “nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas” (p.53).

Para Rego (2014):

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo, a palavra “pássaro” traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (p.54).

Entender essa relação direta entre a linguagem e a comunicação é fundamental para o professor que atua na educação da primeira infância⁶, momento em que as interações orais devem estar presentes de modo substancial, pois como já vimos, para Vygotsky, o ser humano não se desenvolve em sua totalidade humana, se não tiver o suporte de outros sujeitos mais experientes de sua espécie, e isso se dá primordialmente por meio da fala. Claro que se dá, também, por meio de outras linguagens, como os olhares, os gestos e outras. Aqui, porém, queremos ressaltar a fala.

Vygotsky considera que a aquisição da linguagem falada passa por três fases: fala social, fala egocêntrica e fala interior, todas experimentadas na fase inicial da vida do ser humano, durante a infância, destacando que a fala mais primitiva da criança é essencialmente social, o que é um dado fundamental e um forte indício da importância das interações verbais

⁵ Nomenclatura dada à educação infantil de zero a três anos, como parte da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Conforme Freitas e Biccias (2009) as primeiras creches foram criadas na Europa no século XVIII e na América do Norte no século XIX, respondendo a problemas criados pela industrialização que afetaram as estruturas sociais e familiares, atendendo prioritariamente crianças filhos de operários, com a função específica de cuidar e “guardar”, o que associou tal atendimento ao “combate a pobreza e a mortalidade infantil” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.287). No Brasil, surgem apenas no início do século XX, com o mesmo fim assistencialista.

⁶ A exemplo de Vigotski, em seus trabalhos, nos referimos à primeira infância como sendo a criança de até três anos, conforme lemos em N. da t, de Zóia Prestes, na obra “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico” (2009).

com a criança, ainda que ela não fale neste início de vida escolar. Ela, contudo, escuta e também se comunica por outras linguagens.

Nessa fase de seu desenvolvimento, a criança, embora não domine a linguagem enquanto sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais. O choro, o riso e o balbucio da criança pequena têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p.46).

Quanto às fases de desenvolvimento da fala, Vygotsky considera que:

[...] o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Em certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. [...] A fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior [...] (VYGOTSKI, 2008, p.23).

Para ele a fala egocêntrica adquire especial importância porque marca a transição da fala oral para a fala interior levando-o a considerar que o curso do desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual, outro dado muito relevante para nosso estudo, visto que buscamos aqui refletir como se dá o desenvolvimento do ser humano, em meio às interações travadas no cotidiano escolar da educação de crianças em fase inicial da vida, com os adultos, seus professores, sem desconsiderar, no entanto, as interações entre coetâneos.

Vygotski (2008) descobriu que aos dois anos de idade aproximadamente, a linguagem e o pensamento se fundem, despertando novos comportamentos. Neste momento a linguagem começa a se tornar oral, de modo egocêntrico, marcando a curiosidade que a criança adquire em descobrir o mundo por meio de perguntas, levando-a ao enriquecimento de seu vocabulário.

Em outras palavras, ao desenvolver a fala, desenvolve-se o pensamento, aguçando a curiosidade, aumentando o repertório de palavras, e conseqüentemente agregando significados àquilo que a criança verbaliza e vivencia.

Como elemento importante no desenvolvimento humano, a fala relaciona-se de modo indissociável ao pensamento.

Ambos, fala e pensamentos têm origens e desenvolvimento independentes e desvinculados um do outro marcando uma passagem importante do homem biológico ao

homem histórico e social, ao se associarem durante o desenvolvimento humano quando o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1993, p.47).

Nas palavras de Vigotski (2007) “O pensamento e a palavra não estão relacionados entre si por um vínculo originário. Este vínculo surge se transforma e cresce no curso do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (p.424, tradução nossa). Daí a importância das interações sociolinguísticas, visto que ao aprender a falar, comunicando seus desejos e frustrações (algumas vezes por meio do choro), dizendo o que sabe, o que viu, descobrindo o diálogo com o colega da mesma idade, inclusive para partilhar ou impor suas ideias, a criança nesta idade, entre zero e três anos, constrói importantes ferramentas psicológicas que potencializam, em várias dimensões, seu desenvolvimento.

E aqui, além da relação direta entre a linguagem e a comunicação, vemos de modo mais profundo, a relação direta, ou nas palavras de Vygotsky, o vínculo que há entre a palavra e o pensamento, fazendo com que a linguagem, ao ser estimulada e praticada nas interações professor-criança, atue de modo significativo na formação do pensamento infantil, que simultaneamente vai exercer influência no desenvolvimento de sua fala, que servirá como objeto das interações sociais que a criança irá estabelecer dentro da escola, e no mundo lá fora. Aliás, o mundo no qual já vive e no qual viverá muito mais tempo e mais intensamente durante toda a sua vida.

Para Vygotsky

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKI, 2008, p.151).

Com essa afirmação, Vygotsky mostra que palavra e pensamento se ligam e se fundem, adquirindo e produzindo significados.

Oliveira (1992) tece algumas considerações referentes à origem e aos tipos de fala defendidos por Vygotsky em seus estudos, apontando que:

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em

categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Aprofundando estudos de Vygotsky, Oliveira (1992) considera que a linguagem é parte de um sistema simbólico que faz mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e que como tal, as palavras, sendo signos mediadores dessas relações indivíduo-mundo, são generalizações que representam objetos e conceitos.

Conceitos, segundo a autora, são construções culturais que os sujeitos internalizam durante seu processo de desenvolvimento humano, em seu universo cultural.

Assim, diante desta concepção exarada pela autora, concordamos que a cultura na qual o sujeito está inserido vai fornecendo significados para que ele ordene suas vivências em categorias e conceitos, mediados pela linguagem, e “são os significados que vão propiciar a mediação simbólica, entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 1993, p.48).

Para Vygotsky,

A linguagem, sem dúvida, é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade. Por ela, a história da personalidade particularmente instrutiva e a passagem de funções sociais para individuais, de fora para dentro, se manifesta aqui com especial evidência. (VYGOTSKY, 1995, p.148, tradução nossa).

Diante disso, o autor nos aponta que: “O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica⁷, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKI, 2008, p.104). Estas são algumas das importantes funções psicológicas superiores que são desenvolvidas nas interações sociais linguísticas.

Ao tratar a importância da mediação por meio dos signos e instrumentos, considerando a linguagem o sistema simbólico, por excelência, pela qual o ser humano comunica-se com o outro, é importante apontar que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança

⁷Memória: capacidade de conservação e reprodução de informações (ALMEIDA; ANTUNES, 2005) disponível em [28reuniao. anped.org. br/textos/gt20/gt20295int.rtf](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt20295int.rtf)).Memória lógica: “[...]forma interna de memorização mediada”(Vygotski, 1996b, p. 137).

começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI,1984,p.12).

Para Luria (1990), colaborador direto de Vygotsky:

Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. Todos esses fatores ambientais são decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. Novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informação e novos sistemas de refletir a realidade (p.23).

Expor as crianças aos códigos simbólicos da fala será determinante para que a atividade mental seja fomentada despertando para a consciência e práticas sociais que irão colaborar, por meio das interações, para o surgimento e desenvolvimento de certos comportamentos especificamente humanos.

Para Rego (2014, p.109),

[...] segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.

Em se tratando de crianças pequenas cabe destacar, como já foi dito anteriormente, que a fala é uma importante categoria a ser considerada na relação da criança com o adulto, pois, como sabemos na fase inicial a fala aparece como um meio de contato entre as pessoas.

“A criança, com a ajuda da fala, dirige-se às pessoas ao redor e as pessoas ao redor conversam com ela” (VIGOTSKI, 2010, p.699). Ao conversar com a criança enquanto cuida dela na escola de Educação Infantil, especialmente até aos três anos de idade, o professor lhe apresenta o mundo, e junto com ele um mundo de significações, até então desconhecidas, que ela irá apreender.

Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro⁸, detentor da significação. Como lembra, com razão Vigotski (1997), o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural [...]. (PINO, 2005, p.59)

A fala, portanto, é importante recurso de interação a ser utilizado na educação de crianças, por ser considerado por Vygotsky um importante signo mediador da construção das funções psicológicas superiores, além de elemento fundamental de construção do pensamento e veículo de comunicação verbal com o outro.

Ao afirmar a importância que tem a fala para o desenvolvimento da criança, e constatar que a criança entende a comunicação oral de forma diferente do adulto, Vygotsky “[...] chama a atenção para a importância do uso intencional da fala para fazer avançar o desenvolvimento do pensamento infantil e o processo de generalização que condiciona a influência da cultura sobre a criança” (MELLO, 2010, p.732), reforçando o caráter indispensável da intencionalidade na ação educativa.

O educador precisa ter consciência da importância da sua fala, quando direcionada à criança, e dos níveis de compreensão destas para com aquilo que ele deseja que ela entenda, seja uma regra, um comando, um afago ou uma fala motivadora ou de orientação de alguma atividade, pois como vimos, para Vygotski (1995) o desenvolvimento do humano é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico-cultural em que está inserido.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico [...]. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

A fala então se torna um elemento central na atenção que deve ser dada pelo professor ao processo de desenvolvimento infantil. “Oportunidades de ouvir e praticar a linguagem estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento das funções mentais superiores” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p.63). Claro que outras interações, que não apenas as sociolinguísticas são fatores de desenvolvimento. Há outros importantes fatores também, mas

⁸ Outro, escrito em letra maiúscula no texto original do autor.

sem dúvida, as interações sociais e linguísticas são fundamentais nesse processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, o professor da primeira infância terá que recorrer a ferramentas que facilitarão esse processo de “despertar” para a própria humanidade que a criança experimentará, e uma ferramenta importante, neste contexto, como já vimos anteriormente, será a fala do professor como meio de promover interações em todas as atividades que ele vier a propor para o grupo de crianças, ou para cada uma individualmente.

Ao tratar sobre o uso da fala como instrumento mediador de comunicação humana com o mundo e com a sociedade, Oliveira (1993, p.29) afirma que “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”, do mesmo modo, a utilização da linguagem como instrumento que se interpõe entre as pessoas, age sobre elas, mediando sua comunicação com o meio e com o outro, que por sua vez reage, regulando mutuamente suas condutas, transformando assim a natureza das suas relações e elas próprias.

Para Oliveira (1993):

O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (p.29)

Vygotsky em suas pesquisas “procurou examinar a origem do complexo psiquismo humano nas condições sociais de vida historicamente formadas, que segundo ele, estão relacionadas ao trabalho social; ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem” (REGO, 2014, p.49). Por esta razão, podemos dizer com Rego (2004), que essas ferramentas que foram construídas e aperfeiçoadas pela humanidade ao longo de sua história, fazem a mediação entre o homem e o mundo, dentre elas, a linguagem que se concretiza, especialmente, por meio da fala.

Procurando compreender o processo de desenvolvimento humano, bem como seu processo de inserção no mundo, Vygotsky “se detém especialmente no estudo do desenvolvimento infantil, período em que estas ‘ferramentas’⁹ são apreendidas, ou seja, é nesse período que acontece o surgimento do uso de instrumentos e da fala humana” (REGO, 2014, p.50), o que torna os estudos sobre o desenvolvimento humano na primeira infância e as

⁹Trabalho social, emprego de instrumentos e surgimento da linguagem. (REGO, 2014, p.49)

mediações por meio das interações sociolinguísticas estabelecidas entre as crianças e seus professores, na escola de Educação Infantil, de fundamental importância porque “é através deste processo que as funções psicológicas superiores¹⁰, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2014, p.50), por meio de mediações simbólicas.

Considerando o homem um ser em constante processo de mudança, em contínua e ininterrupta transformação, especialmente nas interações das quais participa, a abordagem histórico-cultural, fundamenta-se, no princípio da mediação social. Este princípio em Vygotsky postula que nosso contato com o mundo é mediado por signos e instrumentos, que são produtos histórico-culturais.

Neste sentido:

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento (REGO, 2014, p.43).

Lembrando que:

Vimos que os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano – ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional – são processos mediados por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p.42)

Os sistemas simbólicos a que Oliveira (1993) se refere, são os sistemas de representação da realidade, dos quais a linguagem é o sistema básico utilizado por todos os grupos humanos. Eles são socialmente construídos, transmitidos e, também, reconstruídos, fazendo certo tipo de mediação entre o indivíduo e o mundo. O tipo de mediação, neste caso, é aquele que provoca o desenvolvimento das funções psíquicas mencionadas, ou seja, as funções psíquicas superiores.

Sobre o conceito de mediação, Vygotsky explica que “[...] em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. (OLIVEIRA, 1993, p. 26, negrito da autora).

¹⁰ Tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras funções (FACCI, 2004 p.1), além de ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional (OLIVEIRA, 1993, p.42).

Esse elemento intermediário que medeia as relações sociais, Vygotsky nomeia de “símbolo”:

Símbolo, por sua vez, é um recurso utilizado pelo indivíduo para controlar ou orientar a sua conduta, desse modo, o indivíduo se utiliza desses recursos para interagir com o mundo. À medida que o indivíduo internaliza os signos que controlam as atividades psicológicas, ele cria os *sistemas simbólicos* que são estruturas de signos articuladas entre si. O uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo, favoreceu o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos grupos culturais e sociais ao longo da história (RICHIT, 2004, p.5).

E esta relação mediada por símbolos é chamada por ele de mediação simbólica, por tratar-se de um processo de comunicação feita com o uso de símbolos.

Na escola de Educação Infantil as pessoas (adultos e crianças), suas linguagens, suas ações, os objetos, os espaços, os arranjos, as rotinas, são portadores de inúmeros elementos de mediação simbólica. Tudo, aí, como em outros espaços humanos, carrega símbolos possibilitadores de diversas mediações.

O uso de símbolos “atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI, 1984, p.11), que adquirirá novo significado, conduzindo a novas ações e novos modos de pensar.

Graças à função simbólica, isto é, à possibilidade de representar o real, a criança pode elaborar mentalmente o espaço, distribuir os objetos no espaço e no tempo, representá-los e estabelecer signos para as representações. Ela tem, agora, outras possibilidades de lidar com o real; além da maneira concreta e direta de lidar com o meio, poderá também fazê-lo mediante gestos simbólicos, em que o objeto passa a ser visto por seu significado e não somente pelo que aparenta ser (ALMEIDA; MAHONEY, 2000, p.36)

Como as ferramentas auxiliares na mediação simbólica entre o homem e o mundo são os signos, aos quais Vygotsky chamava de instrumentos psicológicos, a título de esclarecimento Oliveira (1993) os define como sendo:

[...] elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica “aqui é o sanitário masculino (OLIVEIRA,p.30).

E Vygotsky explica

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1984, p.52).

Signos nesse sentido têm um conceito similar ao do instrumento, uma vez que ambos são mediadores entre o homem e o meio social, colaborando para que as interações homem/homem e homem/mundo aconteçam, ressaltando Vygotsky que “os usos de instrumentos e signo estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1984, p.53). Sendo esta última – a criança, o sujeito sobre o qual pesquisamos neste trabalho, este é um dado importante para nossa reflexão.

Para ele o funcionamento psicológico humano está fundamentado nas relações sociais travadas pelo indivíduo no interior de uma cultura em que ele vive e produz, e no processo histórico em que está inserido, dentro dos grupos e instituições sociais dos quais faz parte, utilizando-se dos instrumentos e da linguagem utilizados pelo homem ao longo da sua existência para, a partir daí, tornar-se homem também.

Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico, etc.), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Enfim, para ele, ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde; são um meio de intervenção na realidade. Entretanto Vygotsky assinala que existe uma diferença sensível entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação: o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si (SOUZA, 2012, p.20)

A utilização de signos permite ao homem, e, portanto, à criança em fase de desenvolvimento, controlar voluntariamente suas atividades psicológicas, ampliando suas capacidades de atenção, memória e acumulação de informações (REGO, 2014).

A diferença entre ambos, embora a similaridade explicitada anteriormente, é que:

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo: dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos

processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p.30, aspas na citação original da autora).

Como ferramentas auxiliares nos processos psicológicos abstratos, e não nas ações concretas como são os instrumentos, os signos têm importância destacada por Vygotsky no processo de desenvolvimento humano, conforme diz:

[...] a criação e o emprego de estímulos artificiais, na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações, são o que constitui a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e dos *criados* é a característica que diferencia a psicologia humana (VYGOTSKI, 1995, p.82, tradução nossa, itálicos no original).

Ou seja, aos “estímulos artificiais” criados pelo homem como meios auxiliares para realizar o controle de suas ações psicológicas Vygotsky chamou de signo, uma vez:

[...] que cumprem a função de auto-estimulação; dando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a esta palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VYGOTSKI, 1995, p.83, tradução nossa).

Os signos são, portanto, também, instrumentos de mediação da comunicação do homem com o mundo, tanto quanto os instrumentos, e podem ser representados por elementos materiais ou simbólicos.

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2014, p.50)

[...] - um nó em um lenço para ativar uma lembrança, um brinquedo para possibilitar a emergência da capacidade de representar algo em uma situação, uma palavra para remeter a uma experiência, uma questão para ativar um raciocínio argumentativo -, que estimulam diferentes funções mentais (OLIVEIRA, 2011a, p.131).

Oliveira (2011a) chama a atenção para o papel de certas atividades com signos que estimulam funções mentais por estimularem ou criarem novas conexões cerebrais, hipótese confirmada por Vygotski quando diz que:

[...] o homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria com ajuda dos signos, criando a partir de fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como suposição em nossa investigação um novo princípio regulador do comportamento, uma nova concepção sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem quem cria, a partir de fora, conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo (1995, p.85, tradução nossa).

Os signos, utilizados como mediadores entre o homem e o mundo real, representando a realidade “consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele” (OLIVEIRA, 1993, p.36, aspas da autora), auxiliando-o no uso de sua memória e atenção, que são parte, como vimos das funções psicológicas superiores humanas.

Este auxílio no uso da memória e da atenção humana é possível pelo fato de os signos representarem a realidade potencializando as funções superiores psicológicas humanas quando mediadas por signos, além de ampliar as possibilidades de armazenamento de informações (OLIVEIRA, 1993).

O uso da memória, como parte das funções psicológicas superiores, despertou o interesse de Vygotsky de forma particular, levando-o a desenvolver pesquisas a esse respeito.

Vygotsky conceituou a memória como sendo a capacidade que o ser humano tem de reter, conservar e reproduzir as apropriações que faz de sua realidade experiencial, e afirmou: “A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções” (VIGOTSKI, 1984, p.47).

Estudos de observação e experimentação, conduzidos por Leontiev buscando compreender o papel dos signos como mediadores no uso da atenção voluntária e da memória, que têm relação direta com o pensamento, comprovaram que “o uso de mediadores aumentou a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permitiu maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade” (OLIVEIRA, 1993, p.33).

Em seus estudos Vygotsky distingue dois tipos de memória: a memória natural, que “caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (de memória)” (VIGOTSKI, 1984, p.32), e a artificial, que funciona “[...] através de uma combinação artificial de estímulos” (idem, p.50), em outras palavras, mediada por signos (OLIVEIRA, 1993).

Oliveira (1993) ao referir-se sobre a memória, nas pesquisas feitas por Vygotsky, nomeia esses dois tipos de memória da seguinte maneira: a natural como memória não mediada e a artificial como memória mediada (por signos), e explica:

A memória não mediada [...] é mais elementar, mais claramente presente nas determinações inatas do organismo da espécie humana, surgindo como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os indivíduos. [...] A memória natural, na espécie humana, é semelhante à memória existente nos outros animais: refere-se ao registro não voluntário de experiências, que permite o acúmulo de informações e o uso dessas informações em momentos posteriores, na ausência das situações vividas anteriormente.

A memória mediada é de natureza bastante diferente. Refere-se, também, ao registro de experiências para recuperação e uso posterior, mas inclui a ação voluntária do indivíduo no sentido de apoiar-se em elementos mediadores que o ajudem a lembrar-se de conteúdos específicos. A memória mediada permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado, de forma deliberada (OLIVEIRA, 1993, p.76-77, negrito da autora)

Vygotsky desenvolve sua tese sobre o papel da memória frente aos demais processos cognitivos, destacando a linguagem, como já foi dito, como um componente relevante e o papel que a memória tem, nesse processo, de auxiliar o homem em sua relação com o mundo material e no desenvolvimento da fala.

Sobre isso Oliveira (1993) aponta que:

Os grupos humanos desenvolvem inúmeras formas de utilização de signos para auxiliar a memória: calendários, agendas, listas de compras, etc. Com o uso desses signos a capacidade de memorização fica significativamente aumentada e sua relação com conteúdos culturais e, portanto, com processos de aprendizado, fica claramente estabelecida. Com o desenvolvimento histórico-cultural o ser humano desenvolve, portanto, modos de utilização do mecanismo da memória que distanciam seu desempenho daquele definido pelas formas naturais de funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1993, p.77).

Ao utilizar os signos em sua interação com o mundo, e conseqüentemente potencializar sua memória, o ser humano não apenas desenvolve e aprimora sua capacidade linguística, e, portanto de comunicação com o outro, como também passa a atribuir significado àquilo que pensa e fala, dando origem ao que Vygotsky chamou de primeira ou principal função da fala: o intercâmbio social (OLIVEIRA, 1993, p.42, negrito da autora), que

dará origem a segunda função da linguagem, defendida por Vygotsky, que é o pensamento generalizante, “isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários desta linguagem” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.27), em outras palavras, o pensamento generalizante tem a função de tornar a linguagem um instrumento de pensamento.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano (OLIVEIRA, 1993, p.43)

Estas interações vão estabelecendo significados que serão compartilhados dentro do meio sócio- cultural onde serão internalizados pelo indivíduo, constituindo sua identidade humana, o que, na perspectiva de Vygotsky, seria uma “[...] *internalização* das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano [...]” (REGO, 2014, p. 56, destaque em itálico da autora).

Para Oliveira (1993) “São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (p.48), firmando suas interações com o mundo, e desenvolvendo-se como pessoa.

Saindo de uma relação biológica natural direta com o meio e passando a uma relação mediada simbolicamente por instrumentos e signos, o homem terá como consequência o desenvolvimento de funções intelectuais psicológicas específicas da raça humana.

A essas funções intelectuais Vygotski (1995) nomeou funções psicológicas superiores, ou função psíquica superior, e considerou que são o esteio do desenvolvimento cultural humano por se processarem nas relações homem – cultura – sociedade.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores”[...] Se trata em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, e em segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKI, 1995, p.29)

Sobre esta relação que se estabelece entre a mediação simbólica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores Oliveira (1993) acrescenta:

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, p. 33).

Vygotski (1995) explica que as funções psicológicas superiores são, além da natureza biológica, de natureza social, submetidas que estão às leis sócio-históricas do desenvolvimento cultural da humanidade:

[...] todas as funções superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, de vez que o próprio mecanismo subjacente nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico, permanece sendo quase social. O homem, a sós consigo mesmo, segue funcionando em comunhão. (VYGOTSKI, 1995, p.151, tradução nossa).

Ao fazer referência ao processo de desenvolvimento humano, e em particular, do desenvolvimento da espécie humana (filogênese¹¹), a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que diferencia o homem de outros animais, Vygotski (1995) afirma que existe relação direta entre as formas culturais de comportamento e a personalidade humana.

Leontiev (1978, p.29) afirma que “A primeira base da personalidade que nenhuma concepção da psicologia diferencial pode ignorar reside nas riquezas das conexões do indivíduo com o mundo”.

Tais afirmações demonstram que para a teoria histórico-cultural a personalidade vai sendo constituída no processo de desenvolvimento humano, produzida nas relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo de sua história de vida, constituindo-se como produto do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, ou seja, a personalidade não nasce pronta, ela se faz (LEONTIEV, 1988).

¹¹ Filogênese é o processo de desenvolvimento – alteração, transformação -, de uma espécie. Nós, seres humanos, por exemplo, já nos comportamos de outras maneiras, já subimos outras coisas, e acumulamos novos conhecimentos ao longo de nossa história, sofrendo um processo de alteração da espécie.

Afirma ainda que “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um aspecto importantíssimo do desenvolvimento cultural do comportamento” (VYGOTSKI, 1995, p.34), o que reforça a ideia da importância das relações sócio-culturais vividas nos anos iniciais de vida escolar.

Neste sentido acreditamos que o ambiente escolar, que é de natureza social se bem cuidado quanto à qualidade das interações que nele ocorrem (todas, mas em especial, as linguísticas) contribui para a formação das qualidades humanas ao influenciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez

[...] que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p.699, itálico no original).

Portanto, para tornar próprias e poder utilizá-las como instrumentos psíquicos seus, a criança precisa, primeiro desenvolvê-las nas interações com o outro, para posteriormente individualizá-las como suas. Elas não apenas as tornam suas, mas também, aprendem, pelo mesmo processo mediado, a coordená-las ou a dominá-las a seu modo. Trata-se, aí, de um aspecto importante da formação humana.

Considerando a formação do ser humano como parte importante do aprendizado desde os bancos escolares, já na primeira infância, e sendo, a individualidade segundo a teoria histórico-cultural, uma característica humana adquirida e não inata, produto do desenvolvimento cultural e histórico, e parte da conduta que se refere ao domínio do próprio comportamento, tem ela especial importância no estudo do processo de tornar-se humano.

A partir dessas constatações podemos inferir que a principal tese defendida na teoria histórico-cultural de Vygotski (1995), é que o homem não nasce com sua personalidade constituída, mas torna-se pessoa a seu modo pela apropriação que faz, por intermédio das interações com outros homens, da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações que o precederam.

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nisto está a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso de forma puramente lógica. A personalidade torna-se por si mesma o que é em si mesma, com o que isso

significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p.149, tradução nossa).

Ao explicar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2010) afirma que a criança ao assimilar nomes de objetos em seu ambiente, formular perguntas e respostas, adquirindo várias informações, imitar os adultos, receber instruções destes sobre como agir, especialmente participar de conversas com os adultos e outras crianças, podendo se expressar através de diversas linguagens, dentre elas a fala, enfim, ao interagir, desenvolve um repositório completo de habilidades humanas e, ao organizar de maneira própria este repositório, caminha na direção da formação de sua personalidade.

Este é o processo do seu desenvolvimento para o qual contribuem fundamentalmente suas aprendizagens, as quais ocorrem, ao mesmo tempo, por conta deste desenvolvimento.

Para Vygotski, aprendizado¹² e desenvolvimento caminham juntos numa relação dialética constante. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1984, p.95).

Isto posto, aliando aprendizado a desenvolvimento e desenvolvimento humano, e considerando que “ [...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI,1984,p.95), refletimos que o aprendizado proporcionado pelas interações na escola, durante a primeira infância, entre as crianças, especialmente entre elas e seus professores, contribui para o desenvolvimento infantil desde que “combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI,1984,p.95), assunto que veremos mais adiante.

Conforme visto até aqui, no tocante ao papel das interações no desenvolvimento do homem, a teoria histórico-cultural estabelece vínculo fundamental entre o que o homem aprende e o que é apreendido no interior de determinado grupo sociocultural, em interação com outros indivíduos num processo de internalização dos signos e instrumentos com os quais toma contato, estabelecendo relações com o que já sabe, e formando novas aprendizagens potencialmente desenvolvidas no contato com as experiências, culturas e conhecimentos do outro, com quem se relaciona. Isso é reforçado nas seguintes palavras de Oliveira:

¹² O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1993, p.57)

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (1993, p.79, **negrito da autora**).

Em sendo assim, de acordo com esta visão, na organização das atividades, por exemplo, de uma escola de Educação Infantil, deve-se cuidar com atenção da organização das interações sociolinguísticas que nelas se dão.

Pois, é no conjunto dessas interações que as crianças, neste caso, obterão “os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas” (citação acima) e poderão proceder à “reconstrução pessoal da experiência e dos significados” (também da citação acima).

A formação das personalidades, no fundo, é isso: reconstrução pessoal da experiência vivida com os outros e dos significados apreendidos e construídos nesta experiência compartilhada e “configura um processo de movimento permanente, fundamentado na atividade contínua e ininterrupta dos sujeitos, em sua historicidade e socialidade” (BISSOLI, 2005, p.21).

Segundo Bissoli (2005, p.66),

De acordo com perspectiva Histórico-Cultural, a formação da personalidade expressa, psicologicamente, a formação da individualidade humana. Nesse sentido, a formação da personalidade somente se torna possível à medida que cada pessoa tem a oportunidade de, na convivência com o outro, na interação e no diálogo, atribuir, aos fatos e objetos, sentidos próprios, diferenciando-se das outras pessoas, singularizando-se. É a atividade o que possibilita a singularização e a capacidade de objetivar-se, perceber-se como pessoa.

Quanto mais ricas as interações, mais ricas poderão ser as personalidades a partir daí. Ou, a partir do aprendizado o qual é definido por Vygotsky como sendo “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1984, p.56), em que uma série de transformações se processa num movimento simultâneo, dialético e de natureza semiótica¹³.

¹³Por meio de signos, ou símbolos.

De acordo com essa abordagem, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza. Apesar de fazer parte da natureza (é um ser natural, criado pela natureza e submetido às suas leis), o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação, que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem. (REGO, 2014, p.96)

Relacionando-se e interagindo com o outro, o ser humano vai se constituindo.

Desta maneira, “falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano e [...] que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.24) na obtenção de conhecimentos e habilidades inerentes à sua condição humana, adquiridas através do tempo, por meio de interações sócio-culturais, uma vez que, para a teoria histórico-cultural as qualidades humanas não são herdadas biologicamente, mas adquiridas na vivência com outros homens.

Motta (2013) ao falar sobre essas relações sociais responsáveis pela constituição do sujeito como ser humano afirma que:

A relação social não é composta apenas de dois elementos, ela é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica num terceiro: o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído. O sujeito se constitui numa relação eu/outro onde esse outro é na verdade um outro de si mesmo, se pudermos recorrer a um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa “metaconsciência”, onde o sujeito se pensa a partir de um outro que é ao mesmo tempo ele mesmo (MOTTA, 2103, p.86).

Vygotsky faz uma distinção entre, embora não descarte nem um nem outro, o biológico e o histórico baseado nos escritos de Marx e, mais intensamente, de Engels (REGO, 2014), que afirmam que o que a natureza dá ao homem quando ele nasce não é suficiente para que ele consiga viver em sociedade, é preciso, pois que este apreenda o que foi produzido cultural e socialmente no decurso do desenvolvimento histórico desta, para aí sim, tornar-se um ser social.

Uma vez que o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, presentes no mundo que o rodeia, terá que apropriar-se dessas aquisições em seu percurso de vida, a fim de que adquira as características que o tornem verdadeiramente pessoa humana. E essas aquisições se dão necessariamente nas interações das pessoas entre si.

Interessado em como se dão essas aquisições, Vygotsky estudou os processos mentais superiores humanos, em seu processo de mudança, uma vez que ele distinguia as funções

elementares (comumente chamadas de biológicas) das funções superiores (atenção, memória voluntária, linguagem, etc.), reafirmando estas últimas como produto do processo de mudança do indivíduo, no momento em que este passa a dominar o ambiente em que vive, interagindo com os demais.

2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e o papel das interações sociais.

Um conceito importante na obra de Vygotsky, diz respeito a uma área de potencial desenvolvimento cognitivo, a zona de desenvolvimento proximal¹⁴, também conhecida pela sua sigla, ZDP, que diz respeito à distância entre o que a pessoa já sabe e aquilo que ela ainda pode vir a saber mediada pela ajuda de outra pessoa, potencializando seu aprendizado.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal, ou potencial é “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente” (VIGOTSKII, 2014, p.112).

O aprendizado e o desenvolvimento humano, bem como as relações entre ambos são temas recorrentes nas obras de Vygotsky, que nos oferecem “reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1993, p.56), principalmente em relação aos processos de aprendizado.

Por esta razão, para ele desde o nascimento da criança seu aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, que alinhado a um percurso definido tanto pelo processo natural, portanto biológico, de maturação, quanto ao ambiente cultural em que ela está inserida, vai transformando-a em um ser da espécie humana, dependente, como já foi dito anteriormente, das interações sociais as quais estará exposta.

Se tais interações sociais não existirem, o desenvolvimento por ser dependente do aprendizado, na concepção de Vygotsky, também não ocorrerá, pois “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 1993, p.57).

Para Vygotsky o aprendizado humano é interdependente dos indivíduos envolvidos no processo, razão pela qual o ser humano necessita das interações com o outro como fator essencial ao seu desenvolvimento.

¹⁴A expressão “zona de desenvolvimento proximal” aparece, às vezes, nas traduções para a língua portuguesa como “zona de desenvolvimento potencial” (OLIVEIRA, 1993, p.58)

Partindo desta concepção, em relação ao desenvolvimento infantil, Vygotsky esclarece que existe uma área de desenvolvimento potencial ou ZDP – zona de desenvolvimento proximal, que “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. (VIGOTSKII, 2014, p.113).

É importante destacar que:

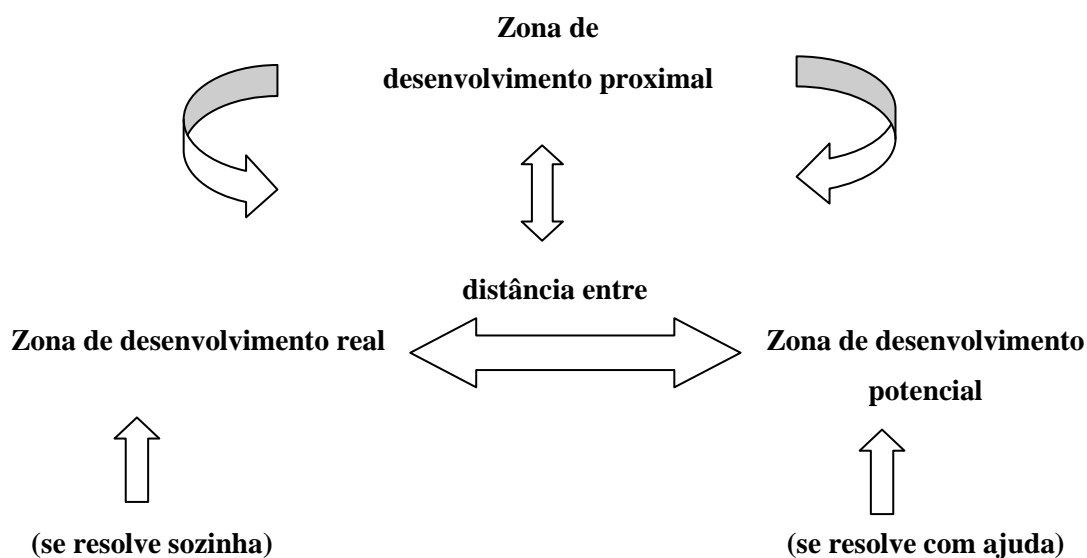
Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da sua espécie (OLIVEIRA, 1993, p.58)

Ao constatar a importância que Vygotsky dá às interações para o desenvolvimento humano, buscamos compreender melhor o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou ZDP formulado por ele que dá suporte “para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado” (OLIVEIRA, 1993, p.58), e sua estreita dependência com as interações humanas defendida por Vygotski, já que na primeira infância “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1984, p.93).

Ao falar da ZDP Vygotsky esclarece inicialmente que para que o aprendizado ocorra deve ser levando em consideração o nível de desenvolvimento atual da criança, que ele chama de desenvolvimento real. Ou seja, devemos partir do conhecimento que a criança já tem de determinado assunto, para poder apresentar ou aperfeiçoá-lo.

Este nível de desenvolvimento real a que Vygotsky se refere é “o que elas conseguem fazer por si mesmas” (VIGOTSKI, 1984, p.96).

Partindo deste nível de desenvolvimento real, tudo aquilo que a criança conseguir resolver com a ajuda de outra pessoa, será sua zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que ela tem potencial de aprender, e a distância entre o que já sabe fazer sozinha, e o que faz com ajuda, será a zona de desenvolvimento proximal.



Explicando com as palavras de Vigotski (1984) a ilustração acima, dizemos que a zona de desenvolvimento proximal é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97)

Na obra “A formação social da mente”, Vigotski (1984) explica que aquilo que a criança consegue fazer de forma independente denota que as funções para tal já amadureceram nela, e que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1984, p.98)

E mais que isso: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1984, p.98).

Vemos então que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento conduzindo – o a níveis superiores, e numa relação dialética, é impulsionada pelo desenvolvimento, que, impulsiona novas aprendizagens.

Essa ideia reforça a importância do processo educativo para a humanização e desenvolvimento do homem, e torna o conceito de zona de desenvolvimento proximal importante elemento a ser aplicado na área da educação, em forma de intervenção pedagógica, por parte do professor, a fim de potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, provendo “[...] educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984, p.98).

Ao professor é possível a proposição de atividades sociolinguísticas que explorem essa “zona”, estimulando o aprendizado e o desenvolvimento do educando durante o processo educativo, especialmente no início de sua vida social no ambiente escolar.

Isso porque, como observa Vygotsky, o momento adequado para potencializar a intervenção do professor ou do sujeito é o momento em que determinada função está em processo de formação nem antes, quando a criança não tem as bases necessárias para essa formação, e nem depois de formada uma função, mas o momento em que a formação se efetiva constitui o que chamou de período sensitivo, ou seja, sensível e potencializador da intervenção do adulto ou parceiro mais experiente (MELLO, 2008, p.509).

Nessa perspectiva, estudaremos as importantes contribuições que a teoria histórico-cultural pode trazer ao trabalho das professoras da Educação Infantil, quanto às interações sociolinguísticas destas com as crianças de zero a três anos, tendo em vista a contribuição destas relações para o seu desenvolvimento como ser integral, a fim de “dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (VIGOTSKI, 1984, p.98).

Quanto à natureza da educação a ser oferecida nesta fase da Educação Infantil,

[...] o ensino deve realmente promover o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico. Neste processo, o professor tem papel destacado enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto, os educadores, de forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2004, p.78).

Considerando que tais interações neste início fase de vida escolar das crianças pequenas, dão-se basicamente por meio das relações com outros da mesma idade ou com as professoras, que são os adultos que elas têm como referência, concordamos com o que diz Martins (1997, p.116):

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Portanto, tais interações sociais, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, são algo fundamental para a formação de um ser humano em constante transformação – inconcluso como diria Paulo Freire, que, em suas palavras “para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2014, p.102, grifo do autor), junto com outros seres em processo igual de estarem sendo. Assim, pensamos, deve ser vista a caminhada na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

O APRENDIZADO ESCOLAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA VISTO À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vivemos numa sociedade complexa, de forma que os saberes necessários para lidarmos com as questões que vivenciamos em nosso cotidiano requerem um processo específico de aprendizado e de apropriação da cultura humana, que perpassa pelo aprendizado no contexto escolar.

Dentro desta ideia, da “necessidade de escolarização”¹⁵ para vivermos na sociedade em que estamos inseridos, é muito importante considerarmos a relevância da cultura na constituição dos seres humanos como pessoas, uma vez que ausentes desta cultura, não teríamos condições de agir e falar de maneira articulada, como o fazemos, e tampouco teríamos desenvolvidas as nossas funções psicológicas superiores – raciocínio lógico, atenção, classificação, atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, etc., que nos diferenciam das outras espécies animais.

Como visto, as funções psicológicas superiores, referidas por Vygotsky, são de enorme importância “para compreender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade da criança” (VYGOSTKI, 1995, p.11, tradução nossa), visto que para ele, o desenvolvimento cultural, portanto social e humano da criança, é fruto do desenvolvimento psíquico desta por meio da assimilação da cultura de seu tempo, já que somos seres culturais e seres históricos, vivendo em um determinado tempo e lugar.

A esse processo específico de assimilação da cultura que nos transforma nos tornando pessoas, damos o nome de educação, que em sentido amplo, segundo Lorieri (2002):

[...] é o conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, com base nas relações que estabelece com outras pessoas. Tais relações são sempre mútuas, recíprocas. Talvez não seja possível sair de qualquer inter-relação humana sem nenhuma modificação. Por isso, pode-se afirmar que todas as pessoas educam todas as pessoas (p.27).

Já a educação escolar “[...] é um exemplo claro de educação no sentido estrito, uma vez que as relações estabelecidas entre os educadores profissionais e os educandos visam

¹⁵ Aqui tratada no sentido de estar na escola, ou passar por ela para apreender aspectos importantes da cultura humana.

provocar modificações intencionais” (LORIERI, 2002, p.27) nestes, e em seu processo de formação humana.

Considerando a apropriação de elementos culturais pelo indivíduo, dentre eles especialmente conhecimentos, via processo de educação escolar intencional e levando em conta o processo de internalização defendido pela teoria histórico-cultural, por meio das interações com o outro e com o meio, levando o indivíduo à humanização por meio deste intercâmbio social, visamos aqui refletir sobre a relevância da escola, com suas inter-relações professor-criança, contribuindo para a constituição destas últimas em seres humanos sabendo,

[...] que o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698, itálico no original).

Assim, discutiremos aqui o aprendizado na primeira infância por meio das contribuições da teoria histórico-cultural, refletindo se as ideias relativas às interações sociais, em especial as verbais, ali presentes, podem trazer contribuições ao trabalho educativo das professoras que atuam na Educação Infantil, especialmente na primeira infância.

Como educadores da infância, é importante reconhecermos que as crianças possuem especificidades humanas, e que estas trazem os saberes sociais e culturais que as constituem e caracterizam. “Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização [...]” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.42), e mediar sua relação com o conhecimento e com outros aspectos da cultura, colaborando para a formação de seu caráter humano.

As mudanças culturais e sociais experienciadas pela humanidade ao longo da história do desenvolvimento humano trouxeram um novo significado para a educação das crianças, fora do lar, colocando-as num processo de interação cultural em ambiente escolar cada vez mais em tempo estendido, o que vem influenciando ano a ano a busca da satisfação de suas necessidades educativas.¹⁶

¹⁶ Os registros históricos mostram que as grandes mudanças em relação a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura, que necessitam de atenção e cuidados especiais, inclusive em sua formação integral como ser, vieram a partir da revolução industrial e com a emancipação feminina, visto que as mães começaram a trabalhar fora de casa, nas indústrias, passando a ter necessidade de um local seguro para deixarem seus filhos, iniciando assim o atendimento em creches, daqueles que não eram mais vistos como “pequenos adultos” (ARIÈS, 1973).

Além das mudanças de cunhos sociais e legais, as mudanças sócio-históricas, trouxeram também modificações de cunho biológico, como considerado em Mukhina (1996, p.63).

As crianças de hoje se desenvolvem muito mais rapidamente do que as de outras épocas nem tão distantes. Essa diferença é evidente, sobretudo no desenvolvimento físico. Atualmente, as crianças de 6 anos são, em média, 7 centímetros mais altas e 3 quilos mais pesadas do que as crianças de sua idade há quarenta anos. Esse fenômeno recebe o nome de *aceleração*.

E segue nos explicando as razões dessas modificações, que além de biológicas, são devidas às novas ambiências culturais, vivenciadas pelas crianças da atualidade:

Essa aceleração não é apenas física; também, se faz notar no desenvolvimento psíquico e, em particular, no intelectual. Isso se deve à mudança de condições de vida: as crianças de hoje escutam rádio, assistem televisão, recebem informações muito mais variadas do que em outras épocas; além disso, os adultos prestam mais atenção à educação delas (MUKHINA, 1996, p.63).

Diante de tal constatação, não seria exagero considerar que a formação dos professores para atuar na Educação Infantil deve hoje ser mais fundamentada em ajudá-los a conhecer o desenvolvimento biológico, psíquico e intelectual humano do que em instrumentalizar a prática pedagógica voltada para o aprendizado escolar de conteúdos, datas comemorativas e afins como tem sido nos cursos de formação de professores, que são mais de abrangência geral, do que específicos para atuação na educação da primeira infância.

O conceito de aprendizado e de desenvolvimento deixado como contribuição para a educação, por Vygotsky, deve “revolucionar nosso pensar e agir na escola neste século” (MELLO, 2008, p.507). Neste processo talvez caiba confirmarmos o caminho que conduz a uma crença geral de que professores de escola de Educação Infantil devem desenvolver tanto atividades pedagógicas quanto atividades de cuidado, pois como afirma Vigotski (2003, p.63) “(...) o fator decisivo do comportamento do humano não é só o fator biológico, mas também o social (...)”, e se é na escola que a criança contemporânea passa grande parte do seu dia, nela também se desenvolve considerável porção do seu crescimento físico e intelectual.

Daí a importância da atenção educacional tanto para os cuidados, quanto para as atividades pedagógicas. Aliás, nem mesmo esta separação deveria acontecer, pois, nas atividades consideradas de cuidados, há muito de pedagógico e, nas atividades pedagógicas há sempre atividades de cuidado.

As atividades de cuidado, tradicionalmente, dizem respeito às condições biológicas (saúde, alimentação, higiene e outros) bem como a aspectos psíquicos como os relativos às emoções ou à afetividade em geral.

O nosso pensar e agir como educadores passa por discutir a formação e o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, que envolve, além dos aspectos biológicos, a gênese das formas superiores do comportamento humano (que não prescindem do desenvolvimento biológico), mas que não ocorrem sem as interações sociais, dentre as quais ganham importância fundamental as que ocorrem no âmbito do pedagógico-escolar.

Ambas as atividades, pedagógicas e de cuidado com o ser humano criança, devem permear, juntas, qualquer projeto de desenvolvimento humano, no caso, qualquer projeto de desenvolvimento de crianças em instituições de Educação Infantil.

Um entendimento mais abrangente do que é ser humano, “é condição fundamental para a compreensão do problema do desenvolvimento” (MELLO, 2008, p. 507) para esta teoria. Isso é reforçado por Oliveira (1993) quando afirma que,

[...] para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. *Para desenvolver-se plenamente como ser humano o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento* (p.78, itálico nosso).

Tais mecanismos de aprendizado mencionados por Vygotsky são, a nosso ver, os meios pelos quais aprenderemos, pelas interações sociais e pelos recursos vindos do aparato biológico, a usar a cultura e o conhecimento produzidos pela humanidade.

A partir desta afirmação, podemos inferir que sendo assim, a escola de Educação Infantil tem sob sua custódia a criança em seu momento ímpar de existência, no qual biologicamente ela está se desenvolvendo e, para o qual deve haver cuidados, e também deve merecer, por parte da escola, todo tipo de mediações capazes de potencializar seu desenvolvimento social enfatizando aquelas que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que como vimos, dizem respeito ao aprendizado de certas condutas especificamente humanas.

Para tornar isso mais claro vale o que diz Vygotsky quando afirma que: “O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado desta fusão dos planos de desenvolvimento: o natural e o cultural” (VYGOTSKI, 1995, p.36). Para a fala, contribuem decisivamente, os recursos biológicos (naturais) e os recursos vindos da cultura, por exemplo, a fala dos adultos de determinada língua.

Ao colocarmos a importância da abordagem histórico-cultural como elemento central na compreensão e na orientação dos cuidados com o aprendizado infantil nos espaços escolares, reforçamos a tese que, colaborar no desenvolvimento da criança, significa reconhecer as potencialidades humanas que as mesmas possuem, em processo de formação (MELLO,2008).

Se pensarmos a criança como um adulto em miniatura, olhamos para o adulto para defini-la e, desse ponto de vista, focamos as ausências e não as capacidades de que a criança está se apropriando. Para Vygotsky, desvendar a complexidade do processo de desenvolvimento implicava em procurar as peculiaridades do comportamento infantil, ou seja, perceber as capacidades humanas em processo de formação. Tal percepção é, para o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma condição para a intervenção adequada do professor ou do sujeito que medeia para a criança o acesso à cultura e à reprodução das qualidades histórica e socialmente criadas. Isso porque, como observa Vygotsky, o momento adequado para potencializar a intervenção do professor é o momento em que determinada função está em processo de formação: nem antes, quando a criança não tem as bases necessárias para essa formação, e nem depois de formada uma função, mas o momento em que a formação se efetiva constitui o que chamou de período sensitivo, ou seja, sensível e potencializador da intervenção do adulto ou parceiro mais experiente (MELLO, 2008, p.509)

Ao falarmos em processo de formação cabe um destaque à fala de Delari Jr. (2011):

Recentemente, Nikolai Veresov disse, em uma de suas conferências, que o objeto de estudo da psicologia de Vigotski não são as “funções psíquicas superiores”, mas sim “o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Como já sabemos, Vigotski nos orienta a “estudar não ‘objetos’ mas sim processos”, A entender o objeto no seu processo de mudança. Não se pode compreender as funções psíquicas, e o entrelaçamento dialético de suas linhas genéticas biológica e cultural, se não for historicamente (DELARI JR.,2011,p.1)

Vemos então, que para Vygotski (1995) a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que diferem o ser humano dos outros animais, são um processo, e mais que isso, não é algo estático, é um conjunto de processos originados na adaptação ao

meio externo, ocorrendo de fora para dentro, do coletivo para o individual, resultando de interações sociais entre a criança e o meio.

Sobre o desenvolvimento da criança, visto por esta perspectiva Mello (2008, p.509) diz que “[...] a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar a si mesma, as mesmas formas de comportamento que os outros usam com ela. A criança assimila essas formas de conduta e as aplica a si mesma”, o que ilustra bem a reflexão feita até aqui sobre a importância das interações sociolinguísticas no contexto escolar para a formação humana da criança que ocorre partindo do social para, em seguida, ser internalizada, tornar-se uma formação própria, pois, há sempre uma reelaboração do cultural no âmbito da singularidade. Mas, se não houver o que vem do cultural, não há o que reelaborar. Os seres humanos, desde pequenos, recebem da sociedade, reelaboram e devolvem a ela, elementos culturais. As crianças, como é dito por Ariès, citado anteriormente (vide nota 17), são também, produtoras de cultura.

2.1 Intencionalidade da educação

Diante desse olhar para a condição peculiar da infância, que comporta seres com potenciais humanos em desenvolvimento, temos como desafio a ser superado pelos professores, o como educar essa nova geração de crianças, que serão adultos. É necessária uma reflexão conjunta a respeito da concepção de criança que temos e, que concepção de adulto e ser humano queremos para o futuro

Essa busca por educar a criança no sentido de torná-la humana, dando-lhe bases para uma convivência futura, como preconizada na teoria histórico-cultural, por meio das relações sociais, em especial as que ocorrem no ambiente escolar, leva-nos a refletir com Mukhina (1996), que é interessante “conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar à criança nas várias etapas da infância” (p.50), sendo importante focar nossa ação num processo educacional intencional e consciente do objetivo que desejamos alcançar, a saber, formar pessoas, e que “por ser um processo educacional intencional, envolve escolhas por parte dos educadores [...]” (LORIERI, 2002, p.29), pois como já vimos anteriormente “[...] a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto [...]” (MUKHINA, 1996, p. 40).

Nesse sentido, pensar a educação das crianças, desde o início de sua existência, significa antes conhecer e estudar as importantes transformações que ocorrem na fase inicial da vida humana, enquanto ser biológico e social, já que:

As transformações quantitativas que a criança experimenta nos três primeiros anos de vida são tão notáveis que certos psicólogos consideram que o desenvolvimento do homem pode ser dividido em duas metades: do nascimento até os 3 anos e dessa idade pelo resto da vida. (MUKHINA, 1996, p.103)

O professor pode enxergar nesta constatação a possibilidade de fazer intensas interações sociolinguísticas com o grupo de crianças sob sua responsabilidade, convidando-as a “interagir com as pessoas e com o meio onde vive familiarizando-a com o que é humano” (MUKHINA, 1996, p.44), de forma dinâmica, por meio de vivências que influenciarão e nortearão o desenvolvimento da fala criança, mudando sua atitude em relação a si, ao outro e ao meio, que nortearão novos desenvolvimentos e novas mudanças sucessivamente.

Partindo dessas vivências, a criança terá condições de captar elementos que farão parte do desenvolvimento e de seu caráter humano.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado- a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa- e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Portanto,

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996a, p. 151).

Aqui se vê com clareza os três processos históricos através dos quais os seres humanos se formam: no processo da evolução biológica da espécie (filogênese), no processo da evolução histórico-social (sociogênese) e no processo de desenvolvimento de cada ser individual (ontogênese).

Para sermos nós mesmos, dependemos de uma história da espécie e de uma história social. O acesso a esta última depende de mediações por parte daqueles que já se apropriaram dos bens sociais e culturais primeiro, isto é, os adultos, com os quais o ser humano criança (o *ontos*, isto é, o ser individual) interage.

É a partir dos resultados desta interação que o indivíduo, ao processá-las, se forma. Sua formação será tanto mais rica, quanto mais ricos forem os resultados das interações. E estes, serão tanto mais ricos, quanto mais ricos de qualidades humanas forem os adultos com os quais as crianças interagirem.

Daí, por exemplo, a importância de uma rica formação dos educadores que trabalham nas escolas. Mais ainda, dos que trabalham nas escolas de Educação Infantil. Estas considerações tomam como base a seguinte ideia de Vygotski mencionada na citação abaixo:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas (OLIVEIRA, 1993, p.79).

Quando este referido meio cultural é a escola, tudo isso se aplica visto que, as interações que lá se estabelecem visam a, prioritariamente, de forma intencional, desenvolver diversas aprendizagens. Ou a desenvolver o aprendizado, para utilizar um termo genérico.

O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (OLIVEIRA, 1993, p.79, negrito da autora).

Sob essa perspectiva a educação escolar, por envolver diversas aprendizagens, algumas bem mais complexas e elaboradas do que aquelas às quais se tem acesso fora da escola, desde a infância, tem um papel fundamental na vida humana por deflagrar, de uma maneira própria e intencional, o processo de desenvolvimento e a aquisição de condutas

qualitativamente humanas, além da aquisição do sistema linguístico do grupo humano onde vive.

Segundo Luria,

Ao aprender atividades complexas com objetos, corrigindo seu próprio comportamento através de relações sociais e adquirindo sistemas linguísticos complexos, as crianças são levadas, invariavelmente, a desenvolver novas motivações, criar novas formas de atividade consciente e propor novos problemas. A criança substitui suas brincadeiras iniciais de manipulação por outras que envolvem temas e papéis inéditos. Aparecem então regras socialmente condicionadas para essas brincadeiras que se tornam regras de comportamento (1990, p. 25).

O tempo da infância é desse ponto de vista, um tempo de apropriação de qualidades e da linguagem humana, que possibilitam à criança inserir-se cada vez mais nas relações sociais e na cultura.

Essa concepção de infância imprime um novo valor à escola da infância, à Educação Infantil e aos seus protagonistas. A mediação das interações sociolinguísticas pelo adulto nesse processo educativo, ganha uma nova dimensão.

Para Saviani (2008, p. 61) “Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”. Considerar esses efeitos para além da vida escolar significa considerar que a sociedade vindoura está sendo construída, também, nos espaços de Educação Infantil hoje.

Conforme a teoria histórico-cultural, aptidões, capacidades, habilidades e funções tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é. Deste ponto de vista, supera-se a ideia de que a educação tenha um papel secundário no desenvolvimento de características humanas que de uma forma ou de outra se desenvolveriam, uma vez dadas biologicamente. Deste novo ponto de vista, reserva-se para a educação o papel essencial de garantir a formação de processos psíquicos que na ausência de situações de educação não aconteceria (MELLO, 2002, p.72).

E se consideramos que a sociedade vindoura está sendo construída nos espaços de Educação Infantil agora, podemos agregar elementos valiosos à nossa reflexão, analisando o texto “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, transcrito de uma conferência de Vygotsky, traduzido do russo no Brasil por Márcia Pilleggi Vinha, na qual o papel que o meio

desempenha no desenvolvimento da criança é destacado pelo autor, considerando ser importante que tenhamos em vista a relação existente entre a criança e o meio durante o desenvolvimento infantil, bem como a importância de abordagens que levem em conta os recursos do meio de maneira adequada ao desenvolvimento da criança.

Vygotsky nos fala que:

[...] deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p.682)

Segundo Vigotski (2010, p.682), “o papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias”, o que nos leva a defender a necessidade de, em se tratando aqui do meio escolar, de conhecermos as necessidades educativas, em especial dos primeiros anos de vida infantil, para que os adultos envolvidos nesse processo possibilitem variadas interações às crianças “enquanto conduzem práticas docentes que formam qualidades nas crianças desde a primeiríssima infância¹⁷” (MELLO, 2010, p.728), para que suas práticas junto a elas sejam capazes de imprimir em seu caráter os melhores traços de humanidade que forem possíveis desenvolver durante seu processo de constituição humana.

Os estágios de desenvolvimento que Elkonin (1987) nomeia como sendo principais no desenvolvimento infantil, têm relação com a idade da criança, que tem a ver com a atividade a ser oferecida para promoção de seu desenvolvimento para a etapa seguinte.

Estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil mostram que em cada idade há uma atividade que melhor promove a relação da criança com o mundo ao seu redor e, portanto, sua aprendizagem e desenvolvimento. Em cada idade - de acordo com as capacidades que a criança vai formando a partir do que vivencia e aprende a partir das experiências de vida que acumula -, a criança estabelece uma relação diferente com as coisas e as pessoas que estão no seu entorno. Observar isso e propor vivências, atividades e materiais para as crianças explorarem para ampliar e diversificar suas possibilidades, acompanhar e apoiar as explorações do grupo são desafios à atividade da professora e do professor de criança pequenininha. (MELLO; SINGULANI, 2014, p.40).

¹⁷ Termo utilizado pela autora para referir-se a crianças de até três anos de idade.

Nesta referida conferência Vygotsky trata, segundo Mello (2010), duas questões importantes para refletirmos sobre a importância do meio no trabalho pedagógico da Educação Infantil: a linguagem oral, como condição importante no desenvolvimento infantil em relação ao meio, e que já foi tratada aqui anteriormente, e a segunda questão, para a qual voltaremos um olhar mais cuidadoso, por tratar-se da reflexão que queremos trazer para este trabalho de pesquisa, que é “a especificidade do desenvolvimento cultural na infância que faz da forma ideal ou final das objetivações humanas um elemento essencial na formação e no desenvolvimento das qualidades humanas desde suas etapas mais elementares” (MELLO, 2010, p.727).

Uma compreensão aprofundada de como se processam o ensino e o aprendizado na primeira infância torna-se o objetivo a ser perseguido pelas redes de ensino ao pensar na qualificação formativa de seus docentes, para atender a esta faixa etária, ainda tão vista e entendida apenas como educação voltada aos cuidados físicos de dar comida, colocar para dormir e higienizar o corpo, também necessários, mas não suficientes.

Defendemos aqui o pressuposto de que a importância maior na educação desta idade está em formar pessoas humanas, considerando, ainda em relação ao meio que “Antes de tudo, *o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-separa a criança a cada faixa etária*” (VIGOTSKI, 2010, p.683, itálico no original).

O professor da primeira infância deve, neste sentido, compreender o que seria para a criança o mundo ao seu redor, para, a partir desta compreensão, pensar o mundo que irá apresentar a esta criança, em meio às interações sociolinguísticas que irá proporcionar elementos para que a mesma se transforme em ser humano, ou seja, em um ser humano desejado ou pensado de acordo com o projeto pedagógico da escola.¹⁸

Mas, partindo dessa concepção, o que seria o mundo para a criança em idade tão pequena?

Vygotsky responde a essa questão, após observações empíricas desenvolvidas por ele e seus colaboradores e nos traz que:

¹⁸Aqui há um problema que merece ser discutido e que não cabe neste trabalho, mas que precisa ser posto. Que tipo de ser humano uma proposta pedagógica propõe ajudar a formar? Quando Vygotsky diz de se transformar crianças em seres humanos, não aponta para qual tipo de ser humano. Afirma que, certas qualidades tipicamente humanas desenvolvidas historicamente, são internalizadas, mediadas pelas interações sociais. Resta discutir ou avaliar se estas são as qualidades desejáveis e que interações sociais proporcionam efetivamente o seu desenvolvimento. Esta é outra discussão.

Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para tal criança existe apenas o mundo que se refere precisamente a ela, ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010, p.683).

Sobre a influência do meio no desenvolvimento da personalidade infantil e, portanto, da sua humanidade Vygotsky esclarece:

[...] que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p.684, itálico no original).

Para Vigotski, a vivência - ou as vivências, que faz sentido para a criança diz respeito a de “que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (2010, p.686), se ligando sempre àquilo que está fora dela, por um lado e por outro lado, como ela vivencia isso.

Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação (idem, p.686).

Pois “o meio exerce influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio” (VIGOTSKI, 2010, p.691).

Neste ponto retomamos o elemento central de nossas reflexões acerca da importância das relações socioculturais humanas no desenvolvimento da humanidade ou da humanização infantil: as relações ou vivências humanas.

Em relação à questão das vivências, Vygotsky ressalta que uma mesma vivência vai suscitar diferentes formas de aprendizagens de acordo com a particularidade de cada um, ou seja, “um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas” (VIGOTSKI, 2010, p.687), e defende a vivência como um elemento constitutivo do meio e da sua condição humana, portanto, a nosso ver existe uma intrínseca relação entre a criança, o meio que a rodeia, e o seu desenvolvimento de acordo com as interações que ela vivencia, dentro e fora do meio escolar e, também, de acordo com o sentido que a própria criança atribui a esta vivência.

A atribuição de sentido às vivências, por parte criança, escapa ao “controle” educacional intencional. Mas, há possibilidades concretas de se oferecerem vivências “controladas” pela intencionalidade proposta no projeto pedagógico da escola. Estas vivências a serem “oferecidas” às crianças devem ser sempre muito bem pensadas e avaliadas. Inclusive, em relação às possibilidades de significados a serem atribuídos a elas pelas crianças.

Se considerarmos a quantidade de horas que as crianças dessa geração passam nas escolas, principalmente de Educação Infantil - cerca de dez horas por dia -, podemos considerar o quanto o meio escolar se torna importante elemento constitutivo de sua formação.

Isso torna as interações professoras-crianças (ou ampliando ainda mais esse conceito para interações adultos-crianças uma vez que na escola as professoras não são os únicos adultos com quem a criança tomará contato), fator importante para sua constituição como ser humano.

A fim de proporcionarmos um desenvolvimento sadio integral às crianças, em seus aspectos físicos e psicológicos, influenciando assim sua futura conduta humana, é preciso considerar a necessidade de se relacionar e interagir com essas crianças de maneira diferente da comumente vista nos ambientes escolares, onde a educação tende a ser voltada quase unicamente para o desenvolvimento motor e cognitivo.

Como “a partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas” (LURIA, 1990, p.23) precisamos favorecer, além destas, outras vivências em diversos meios dentro da escola. Inclusive aquelas que não se fixem, apenas, nos atos meramente escolares: meios afetivos, meios acolhedores, meios permeados de significados, tudo isso em torno de interações diferentes das relações puramente escolarizantes do fazer fila, sentar para comer,

lavar a mão, ir ao pátio de brinquedos, etc., concordando com Vigotski (2010, p.691) “que se a relação é diferente, o meio influencia de maneira diferente”, e teremos então formação diferente com a constituição de um ser humano diferente.

Sobre a questão da influência do meio no desenvolvimento infantil Vigotski (2010) traz uma importante conclusão para nossa reflexão ao dizer da importância,

[...] que o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (p.695)

Desse ponto de vista, se quisermos que a escola se constitua nos anos iniciais da vida de uma criança, um espaço de formação humana por excelência, por conta das interações advindas das relações sociais ali estabelecidas, há que se ter em conta que o meio social escolar deve consistir num meio onde tenhamos um ideal de ser humano que queremos formar, uma vez que para o autor, o meio

[...] consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente (VIGOTSKI, 2010, p.695).

Levando-se em conta as interações dentro do meio escolar “O papel da escolarização pode ser pensado então como fornecendo uma contribuição significativa na configuração desse sujeito cultural” (MOTTA, 2013, p.68), e ampliando nosso olhar, na formação desse sujeito social e humano, que ora se configura como uma criança, mas que num futuro breve será um adulto humano “Desse ponto de vista, a educação escolar torna-se elemento essencial – ainda que não suficiente – para a constituição singular do humano em suas máximas possibilidades” (MELLO, 2010, p.731).

Considerando esse desenvolvimento gerado a partir das relações sociais da criança na escola, é válido afirmar que “[...] é a partir das relações sociais, da inserção da criança na cultura que esta vai se apropriando de novas aprendizagens e assim se desenvolvendo [...]” (EMILIANO; TOMÁS, 2015, p.61), por isso, para nós que acreditamos na importância dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e nas contribuições que sua teoria

pode dar à educação das crianças “[...] é fundamental que o professor consiga relacionar alguns conceitos vigostkianos com a prática docente”. (EMILIANO; TOMÁS, 2015, p.61).

Ao interagir sociolinguisticamente com os adultos, com os amigos que faz na escola, principalmente com os da mesma idade, e com a cultura presente naquele espaço e nas diferentes atividades socioculturais ali presentes, a criança, vai assimilando (interiorizando, nas palavras de Vygotsky) o comportamento instituído e aceito no meio social.

Mesmo que a princípio a criança não entenda que as atividades de interação das quais participa lhe trarão um aprendizado e um comportamento socialmente aceito, já, que segundo Mukhina (1996) para as crianças na primeira infância as solicitações dos adultos lhe parecem sem sentido, uma vez que para a criança o brincar e o agir livremente são mais importantes e atraentes que os coleguinhas e as regras sociais que lhe são impostas, ainda assim, acreditamos por tudo o que foi estudado e formulado por Vygotsky na teoria histórico-cultural, que tais interações trazem ganhos para a sua formação.

Para Mukhina (1996), leva algum tempo até que a criança consiga controlar seus impulsos e atender de pronto os pedidos dos adultos, mas isso a nosso ver não significa que não está havendo interações, e conseqüentemente aprendizado.

Marcada, na concepção de alguns autores, por ações realizadas por impulsos e desejos, sem reflexão com relação às suas ações, numa intensidade natural da idade, a primeira infância pode ser caracterizada por uma falta de autocontrole, que nas palavras de Vygotsky, deve-se ao fato de as crianças ainda não dominarem o seu próprio comportamento.

A formação da autodisciplina acontece a partir dos três anos de idade quando a criança começa a brincar de faz-de-conta e assume papéis em que precisa se comportar conforme os personagens que assume e que geralmente são pessoas mais velhas e têm um comportamento estável que a criança percebe e imita em suas características mais marcantes. Assim vai aprendendo a controlar a própria vontade ou a própria conduta (MELLO; SINGULANI, 2014, p.39)

Neste contexto, o adulto professor torna-se um modelo importante a ser seguido, pois a ele caberá auxiliar no processo de desenvolvimento e consolidação do autocontrole infantil, que levará este pequeno ser humano a controlar seu comportamento e sua fala de maneira a agir de forma intencional e controlada, pois estarão desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Ao agir intencionalmente o ser humano torna-se deliberadamente diferenciado dos outros animais: torna-se humano, ou seja, humano de certa maneira, dependendo das contribuições do cultural onde ele se situa.

O comportamento pode ser orientado por aspectos específicos do ambiente, por algumas imagens, ideias, percepções, ignorando muitos outros. As crianças pequenas, sem ainda esta intencionalidade, reagem aos sons altos ou a imagens mais coloridas. Quando as crianças adquirem as funções mentais superiores, elas serão capazes de orientar o seu comportamento, de agir de forma intencional, focando-se nos aspectos mais pertinentes do ambiente para resolver os problemas. (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p.34)

As interações, em especial as sociolinguísticas, com o professor, neste caso, darão à criança acesso aos comportamentos que a tornarão aceita nos grupos sociais e a tornarão também aceita como humana.

Além de ser modelo, o professor utiliza mediações com o uso de sinais ou símbolos para representar comportamentos e falas desejáveis ou objetos a serem entendidos. Nesses casos, o professor estará utilizando tais instrumentos, também, para apresentar à criança o que é ser uma pessoa humana, e ela estará então, aprendendo com ele.

Vygotsky afirmou que o desenvolvimento das características humanas parte do coletivo para o individual, sendo, portanto, fruto de partilhas sociais e culturais que vão sendo internalizadas, e a esse respeito faz uma referência enfatizando a importância das interações no início da idade escolar para o desenvolvimento dessas características, trazendo à tona a consciência que a criança passará a ter delas, por meio do pensamento e do significado que trarão para sua vida.

Em suas palavras vemos a importância que dá ao início da vida escolar:

Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança: a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a atenção como a memória tornam-se “lógicas” e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela (VIGOTSKI, 2008, p.112)

Neste ponto é importante considerar que ao tratarmos da escola de Educação Infantil de zero a três anos de idade, essas funções (a consciência reflexiva, o controle deliberado, a atenção voluntária, a memória lógica, e outras) consideradas de fundamental importância por Vygotsky para o desenvolvimento humano, ainda estão em processo de desenvolvimento.

Sobre a necessária passagem da criança pela escola, para sua formação integral como ser humano Figueira; Cró; Lopes (2014) afirmam:

Vygotsky considerava que a escolaridade formal, ou contexto social, é um dos fatores mais potenciadores do desenvolvimento. Considera, ainda, que existem alguns aspectos das funções mentais superiores que apenas podem ser aprendidas na escola. Por exemplo, a aprendizagem e o desenvolvimento das categorizações taxonômicas (tipo mamífero, carnívoro) é um exemplo de comportamentos escolarizados ou escolarizáveis (p.63).

Um elemento muito importante a ser considerado neste processo interacional entre os contextos e experiências que as crianças trazem e aqueles com os quais tomarão contato ao entrar na escola é a comunicação afetiva.

De acordo com o psicólogo Henri Wallon (2010):

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (p.122).

É sabido que no primeiro ano de vida, a criança estabelece com o adulto uma comunicação emocional, uma vez que ainda não desenvolveu a fala.

Neste sentido,

Muitos profissionais responsáveis por crianças em creches já têm assumido uma atitude curiosa e observadora em relação às crianças pequenininhas e têm descoberto como elas gostam e precisam da atenção comunicativa dos adultos – que é muito mais que cuidado – para se desenvolver (MELLO; SINGULANI, 2014, P.38).

Falar com o bebê, acolher seu olhar quando nos procura, acalentá-lo em momentos em que está chorando ou dar atenção aos seus gestos quando deseja chamar nossa atenção, são atitudes que fazem parte desta comunicação emocional que é estabelecida com a criança nos momentos em que estamos interagindo com ela.

Do ponto de vista do bebê, as sensações que experimenta enquanto falamos com ele, nosso tom de voz, a maneira como olhamos para ele, como o tocamos na hora da troca, do banho, da alimentação e do sono criam as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos (MELLO; SINGULANI, 2014, p.40).

Facci no artigo intitulado “Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica”, que faz parte do livro “Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil – as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin”, destaca que:

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo (2006, p.13).

Como o bebê em seu primeiro ano de vida é um ser muito dependente do adulto, porque sozinho não consegue satisfazer suas necessidades de sobrevivência, “praticamente todo o comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado” (FACCI, 2004, p.14). Na escola, essa mediação se dá com a professora, que interage com a criança, ajudando-a em seu desenvolvimento, pois “à medida que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer” (FACCI, 2004, p. 78).

Ainda segundo Facci (2004), num momento seguinte, ainda na primeira infância, a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática, que ocorre junto com o aprendizado da linguagem, uma vez que “a atividade principal passa a ser objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos” (FACCI, 2004, p.14), de modo que “é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças” (idem).

Assim:

É por meio dessa atividade com objetos que a criança exercita e demonstra seu pensamento nessa idade e, aos poucos, passa à colaboração prática direta com os adultos, quando, como diz Leontiev (2010), o mundo dos objetos se abre para a criança em seu uso social (MELLO; SINGULANI, 2014, p.42).

Aos poucos a criança vai descobrindo o mundo, se relacionando emocionalmente com o educador e criando vínculos que promoverão seu desenvolvimento. Esta fase é marcada pela relação com o outro e com os objetos culturais que este outro lhe apresenta, que trarão para si as marcas das qualidades humanas que ela vai adquirindo nesta relação.

Alguns professores e professoras já perceberam que as crianças pequenininhas brincam mais tempo com um mesmo objeto se há um adulto por perto, e brincam muito mais tempo ainda se o adulto se aproxima para acompanhar e apoiar sua atividade (MELLO; SINGULANI, 2014, p.40).

Por fim, Facci (2006, p.23) explica que:

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por intermédio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação.

Novamente vemos aqui as marcas que a educação imprime no ser humano em formação.

Neste contexto, do desenvolvimento humano, as vivências anteriores experienciadas pela criança será matéria prima para sua imaginação criar e recriar novas experiências, com significados que ela trará como pano de fundo para sua formação como pessoa.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou [...] (VIGOTSKI, 2009, p.23)

Por isso, “Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (VIGOTSKI, 2009,p.22). Essa afirmativa atribui grande responsabilidade aos educadores que atuam com as crianças, nas práticas das vivências e repertórios sociolinguísticos, de criação e aprendizado, que elas experimentarão enquanto “escolares”.

A professora em contato diário com a criança tem papel fundamental no processo educativo durante a infância, como profissional que medeia e oportuniza situações potencialmente promotoras de desenvolvimento e aprendizado da fala e, conseqüentemente, de formação humana e cultural desta criança.

Neste sentido Leontiev (1988) defende que o/a professor/a conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas funções motrizes, para que, partindo deste conhecimento, possam estabelecer as finalidades e objetivos pedagógicos, e humanos do seu trabalho e organizar as atividades educativas que promovam o desenvolvimento da criança. Nas palavras de Elkonin, que produzam o novo no desenvolvimento infantil.

A nova compreensão de criança que a ciência nos apresenta – e em que se inclui a teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores - denuncia o quanto as rotinas marcadas pelos tempos de espera precisam ser substituídas por situações em que as crianças se ocupem de atividades interessantes que promovam sua atividade e seu pensamento. Essas questões - que dizem respeito às práticas educativas realizadas pelas professoras junto às crianças - nos instigaram a refletir sobre como as professoras, de um modo geral, compreendem o processo de desenvolvimento das crianças e o que priorizam no trabalho com as crianças, ou seja, que concepção de criança e educação orienta suas ações pedagógicas (MELLO; SINGULANI, 2014, p.43)

Dentro desta concepção de criança e de quais ações pedagógicas orientam o aprendizado na escola de Educação Infantil, algo a ser levado em consideração é a questão espacial onde essas interações se desenvolverão, embora não seja objeto direto da reflexão apontada aqui, é importante observar que também se constitui em elemento sócio-cultural importante no esforço de educar o pequeno humano, pois cremos com Mello e Singulani (2014) que

O ambiente deve garantir às crianças um amplo contato com os bens culturais, a realização de atividades significativas que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – isto é, as qualidades humanas como a fala, a memória, o pensamento, os sentimentos, a imaginação etc. – assim como o estabelecimento de uma relação humanizadora da professora com as crianças, e das crianças com seus pares que favoreça a relação de todos com a cultura.

Acreditamos que “Mesmo Vigotski tendo escrito em um tempo e em um contexto político e social específico, seus conceitos são completamente atuais, e podem contribuir para refletirmos sobre a educação do nosso tempo” (SILVA, 2014, p.9), em especial sobre a educação das crianças em creches, que carece ainda de trazer a educação da criança de zero a três anos para o cerne dos debates sobre educação, considerando-as, em suas especificidades educativas e humanas como elemento central no currículo da escola de Educação Infantil.

Considerar a criança como “centro do planejamento curricular”, não implica, no entanto, em secundarizar o papel do professor neste processo, mas repensá-lo de maneira que toda a sociedade entenda a importância do trabalho deste profissional quando tratamos do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 3

INVESTIGANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL I – CRECHES¹⁹.

3.1 Buscando dados em uma creche (ou: centro de educação unificada - CEU)

A busca de dados relativos a situações de aprendizados (colocados no plural, pois são variados e, boa parte deles buscados intencionalmente) para que estes dados possam ser analisados à luz das ideias de Vygotsky apresentadas nos capítulos anteriores, deu-se em uma creche (pois assim é denominada e conhecida na região) situada no centro da Cidade de Cubatão - SP e funcionando como parte de um Centro Educacional Unificado - CEU) pertencente à rede de ensino da Secretaria de Educação deste município.

A cidade, ou município de Cubatão possui aproximadamente 126 mil habitantes²⁰ e o CEU localiza-se próximo a estabelecimentos comerciais, fórum, igrejas, bancos, escolas, unidade básica de saúde – UBS e a um Parque Municipal, além de estar próximo da Prefeitura, ocupando uma área aproximadamente 5.550,10 m², atendendo em período integral²¹ os segmentos de Educação Infantil I (creche com crianças de 0 a três anos) e II (com crianças de 4 a 5 anos).

A escolha da Unidade de Ensino como objeto de pesquisa se deu por ter a mesma uma proposta de ser um centro de educação integral unificado, do berçário ao ensino fundamental. Foi inaugurada em 08/12/2011, iniciando suas atividades letivas no início do ano de 2012, como uma escola que se pretendia “modelo” desta modalidade de educação integral.

Por essa razão foi dado, pela administração municipal à época, um olhar diferenciado ao projeto educacional a ser implantado neste prédio, ao menos na teoria, uma vez que na prática acabou funcionando similarmente às outras, com as mesmas carências de recursos materiais e humanos, embora com o empenho em manter uma linha teórica de atuação e uma formação continuada em serviço como balizas para concretizar o projeto inicial.

¹⁹ Na cidade de Cubatão, o conjunto de atividades educativas para a faixa etária de zero a três anos é denominada Educação Infantil I – creche, e o conjunto de atividades educativas para a faixa etária de quatro e cinco anos é denominada Educação Infantil II – Pré- Escola, conforme artigo 30 da LDB 9394/96.

²⁰ Estatísticas IBGE/2014.

²¹ [...] jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2010, p.15)

Comparada às outras Unidades de Ensino da cidade, a estrutura física desta se apresentava com salas mais amplas, mais espaços externos para as crianças desenvolverem atividades diferenciadas e conviverem.

Com banheiros fora das salas equipados com chuveiros e trocadores, mobiliário adequado à faixa etária e tipo de atendimento, ampla área verde, piscina e quadra, este modelo de escola nos pareceu interessante para desenvolvermos nossas pesquisas e reflexões acerca do tema proposto nesta dissertação.

Com a possibilidade de se ter uma visão do funcionamento da Educação Infantil desde o berçário até a pré-escola, o que poderia ser muito positivo para nossas reflexões durante a pesquisa, iniciamos contato com a Diretora da escola, inicialmente por telefone, e depois pessoalmente, a fim de conversar sobre a possibilidade de fazer nossas observações ali.

Em conversas com a Diretora e sua Equipe Técnica – Orientadoras, Coordenadoras e Assistentes de Direção, traçamos um planejamento dos dias, horários e salas que observaríamos as atividades, e o que seria observado com o olhar de pesquisadora e não de Supervisora.

Por esta nesta rede de ensino há quase uma década, sempre atuando na supervisão de ensino em escolas de Educação Infantil a maior parte do tempo, fui designada a supervisionar também esta Unidade de Ensino.

Observar este espaço educacional com o olhar de pesquisadora, sendo Supervisora de Ensino lá desde o ano passado, a princípio me causou certa preocupação, embora fosse uma escola nova, com um projeto de educação diferenciado e com professores com as quais não tínhamos tanto contato anteriormente.

Consciente do meu lugar, ocupado como Supervisora, tanto na rede de ensino como na unidade eleita para a pesquisa, e atenta ao fato de que minha presença não se deixou passar incólume aos que estavam sendo observados, ainda assim, tentei observar os espaços educativos com certo “olhar de estrangeiro”, mesmo sabendo que “[...] Todos os conhecimentos apóiam-se em um “solo” de postulados [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.20).

Algebraile (1996, p.128), afirma que:

Segundo Ludke e André (1986), como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e, portanto, sua visão de mundo influencia a abordagem.

Talvez não houvesse, de qualquer forma, como ocupar uma posição de neutralidade, de ambas as partes, pesquisados e eu pesquisadora, vez que:

Completando essa ideia de Ludke e André (*op.cit.*) falam da impossibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda. Não há como o pesquisador se abrigar em uma posição de neutralidade científica, pois ele está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (ALGEBAILLE 1996, p.128)

Emprestando as palavras da autora, “portanto, a opção foi por uma abordagem qualitativa porque esta proporciona ao investigador colocar-se na cena investigada” (idem).

Provavelmente nesta caminhada, algumas coisas não foram ditas, nem mostradas; outras o foram devido à minha presença ali.

Alicerçada pelas pesquisas bibliográficas, no intuito de observar, analisar documentos e colher depoimentos verbais e escritos fui a campo.

A escola possui dois prédios distintos, internamente ligados, que abrigam dezesseis salas de Educação Infantil I – creche, e seis salas de Educação Infantil II – Pré-Escola. Foi intitulada pela administração pública como sendo um Centro Educacional Unificado – CEU, com localização privilegiada que possibilita fácil acesso ao atendimento de crianças oriundas de vários bairros da cidade.

O nome da Unidade de Ensino homenageia uma educadora do município dedicada ao ensino das artes e da música falecida em maio de 2008 “Prof.^a Marta Josete Ramos Impaléa”.

Foto anexa ao Projeto Político Pedagógico da escola.



O número total de crianças de zero a três anos de idade atendidas no momento²² está em torno de 316, assim distribuído:

Infantil 0 – crianças de 4 meses de vida até 1 ano de idade – 54 no total

Infantil 1 – crianças de 1 a 2 anos – 101 no total

Infantil 2 – crianças de 2 a 3 anos – 71 no total

Infantil 3 – crianças de 3 a 4 anos²³ – 90 no total.

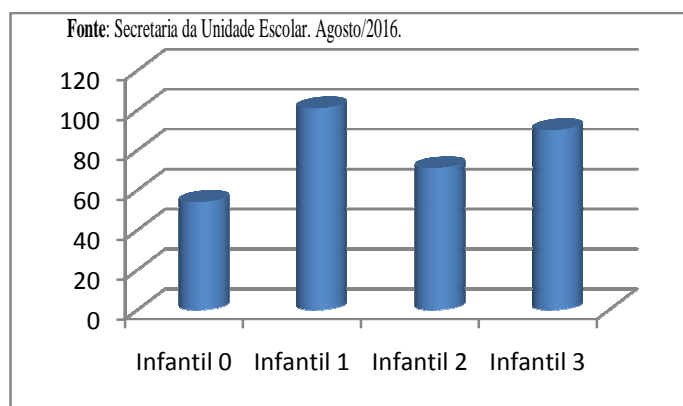
A unidade escolar atende uma comunidade muito diversificada e marcada pela heterogeneidade quanto à formação escolar dos pais e responsáveis, a renda familiar, ao acesso a bens e serviços, a atividades funcionais e jornada intensa de trabalho (PPP²⁴ da Unidade escolar, 2014, p.7)

A organização dos grupos ou turmas de crianças na Educação Infantil de zero a três anos, leva em consideração o espaço físico, e as determinações legais em âmbito Municipal (art. 4º da Deliberação CME Nº 08/10²⁵) e federal, assim distribuídos:

- De 06 a 08 alunos por professor para as turmas de educandos de 0 a 2 anos de idade;
- Até 15 alunos por professor para as turmas de educandos de 3 anos de idade.

O gráfico abaixo possibilita visualizar os quantitativos de crianças atendidas por faixa etária:

Gráfico 1 – Crianças atendidas por faixa etária, CEU, Cubatão-SP/2016



²² Durante o decorrer do ano são admitidas novas matrículas e transferências de crianças para outras unidades de ensino, o que pode causar uma pequena variação nos números registrados no momento da pesquisa.

²³ Ao completar 4 anos até 31 de março do ano vigente a criança será matriculada na pré-escola, agora ensino obrigatório, de acordo com a Lei nº 12.796/2013.

²⁴ Projeto Político Pedagógico.

²⁵ Deliberação CME Nº 08/10 - Dispõe sobre Criação, Autorização e o Credenciamento das Instituições de Educação Básica, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão.

As crianças são atendidas em período integral das 7h00min às 17h45min, totalizando 10h45min de atendimento, de segunda à sexta-feira, exceto feriados e pontos facultativos.

É importante registrar que se trata de prédio construído para atendimento de alunos de Ensino Fundamental e acabou sendo ocupado por crianças de Educação Infantil, necessitando ser adaptado em suas instalações e nas rotinas de atendimento, pois é uma construção que possui dois grandes pavilhões que são acessados por rampas de acesso e elevadores, possuindo cinco pavimentos, contando com o pavimento inferior – térreo.

Possui uma Equipe Gestora constituída pelos seguintes membros:

- 01 Diretora de Escola;
- 02 Assistentes de Direção;
- 02 Coordenadoras Pedagógicas;
- 02 Orientadoras Educacionais,

Atendendo 500 crianças de 0 a 5 anos distribuídos em 22 classes, sendo na Educação Infantil I:

- 03 classes de Infantil ²⁶;
- 05 classes de Infantil 1²⁷,
- 04 classes de Infantil 2²⁸
- 04 classes de Infantil 3²⁹;

Educação Infantil II:

- 03 classes de Infantil 4³⁰;
- 03 classes de Infantil 5³¹.

²⁶ Nomenclatura utilizada na rede de ensino para referir-se a crianças de até 1 ano de vida.

²⁷ Crianças de 01 a 02 anos.

²⁸ Crianças de 02 a 03 anos.

²⁹ Crianças de 03 a 04 anos.

³⁰ Crianças de 4 a 5 anos.

³¹ Crianças de 5 a 6 anos, quando então serão matriculadas no Ensino Fundamental I – do 4º ao 9º ano.

Possui doze de funcionários auxiliares de serviços gerais (limpeza) e sete merendeiras, além de noventa e sete professores e mais dez servidores do quadro técnico-administrativo.

Por se tratar de uma escola em tempo integral, oferece 1.822 refeições por dia às crianças, em três refeitórios, as quais estão desenvolvendo a autonomia e não se alimentam totalmente sozinhas e nem em pouco tempo, permeando diversas atividades de ensino e recreação, com uma quadra esportiva para realizar as atividades com movimento, uma sala de expressão/ arte, duas salas de vídeos e duas brinquedotecas.

3.2 Metodologia

Foram aplicados questionários com dez questões sobre interações, em especial as sociolinguísticas, para as professoras cujas classes seriam observadas para traçarmos um perfil da atuação docente do grupo, com base em suas concepções acerca do tema pesquisado.

Além do questionário foram feitas observações das interações professor/criança e criança/criança dentro da escola, e conversas com todos os profissionais, em especial as docentes.

As observações seguiram - se durante o mês de agosto de 2016, diariamente, dentro e fora das salas de aula, em todos os espaços da Educação Infantil 1 – creche, sempre a partir das 7h da manhã, presenciando e anotando as rotinas dos bebês e das crianças até três anos, até as 17h30.

Optamos por observar uma sala de cada faixa etária, por entender que isso nos permitiria analisar as diferenças nos comportamentos das crianças e das professoras, devido ao desenvolvimento da linguagem inerente a cada idade.

Inicialmente foram caracterizados os aspectos estruturais e humanos do espaço onde se desenvolveu a pesquisa, uma creche, utilizando como procedimentos do estudo de caso a aplicação de questionário e observação do cotidiano.

Para melhor compreensão dos espaços observados, passamos a descrevê-los.

No prédio 1:

Primeiro andar: três turmas de infantil, lactário, solário, banheiro para banhos e trocas, lavanderia, refeitório.

Neste andar o prédio abriga salas de aula de crianças de até um ano de idade, e um solário, com a proporção criança/adulto adequada para o atendimento, segundo legislação própria e demais legislações em âmbito federal, já que nessa faixa etária o atendimento educacional é realizado por três professoras, por período, para um total de dezoito bebês, ficando cada grupo de seis crianças sob a responsabilidade de uma docente³².

As professoras interagem com as crianças utilizando-se de toque/contato físico, além da fala, com os bebês menores, acostumando-os a seu ritmo, com a rotina, e “possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e criança”, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010, p.17).

No horário do sono as professoras embalam as crianças para dormir em ambiente previamente preparado, apagando as luzes, deixando entrar apenas alguma luminosidade natural, para que o ambiente não fique completamente escuro, apresentando às crianças o momento tranquilo para relaxar, aconchegando-as umas próximas às outras. Dentre estas, algumas permanecem nos carrinhos que são balançados pela professora.

Segundo Barbosa (2006, p.119) “Um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. Há construções de espaços pelas professoras, para que as crianças desfrutem o ambiente com segurança, conforto e outros elementos indispensáveis para sua constituição como sujeitos, conforme defendido por esta autora quando defende a concepção de que “a noção do espaço é construída sócio-historicamente e constituída e constituidora dos seres humanos” (BARBOSA, 2006, p.121).

Rossetti- Ferreira (2006, p.27) ao tratar da forte influência e sobre o efeito que as interações criança/adulto exercem no desenvolvimento da criança, afirma que em casos estudados por ela ficou evidenciado que o modo como

[...] as pessoas que cuidam das crianças interagem com ela e organizam seu ambiente conforme suas expectativas sobre o desenvolvimento daquela criança e sobre seu próprio papel em relação a ela, adquirido através de suas experiências de vida naquela cultura [...] vai ter consequências sobre o desenvolvimento da criança.

E que levar isso em consideração significa entender

³² Art. 4º da Deliberação 08/2010, do Conselho Municipal de Educação de Cubatão: cada grupo de 06 a 08 alunos deve ser atendido por um professor para as turmas de educandos de 0 a 2 anos de idade.

[...] que o desenvolvimento não resulta apenas das características individuais, maturacionalmente emergentes [...]. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por este indivíduo com outras pessoas, em ambiente social e culturalmente organizado (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p. 27).

Se um bebê demora um pouco mais para pegar no sono e quer permanecer sentado, uma professora aconchega-o em seus braços e oferece-lhe algum brinquedo.

Tal conduta confrontada com o que lemos na fala de Rossetti-Ferreira (2006) evidencia o quanto este ambiente permeado de preparos e de relações pode contribuir para o desenvolvimento infantil, o que presenciamos na conduta do pequeno bebê em companhia de sua professora enquanto os demais dormem no mesmo espaço físico.

A organização do solário (**foto 1**), além das salas onde os bebês são acolhidos e passam grande parte do tempo, apresenta aspectos de caráter intencional ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo dos bebês, sendo utilizado em vários momentos do dia, pelas três diferentes turmas de bebês que ocupam as salas neste pavimento, onde brincam com a professora e com seus pares.



Foto1 – Solarium do berçário.

Os bebês passam grande parte do tempo em que ficam na escola, neste espaço manipulando os brinquedos, visto que nesta faixa etária seu maior interesse concentra-se no objeto (brinquedos), mais do que nas pessoas à sua volta (professora ou outros coleguinhas). Estes são momentos de suma importância para o desenvolvimento do bebê humano.

Segundo Falk (2011, p. 41):

O bebê que em seu lugar habitual, tem a oportunidade de encontrar, dia após dia, brinquedos e objetos familiares, tem a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (e nos seguintes), de exercitar e de desenvolver suas competências. Cada vez se faz mais hábil, cada vez aprende mais coisas sobre os objetos que o rodeiam, sobre suas dimensões, suas formas, suas qualidades. Mas, sobretudo, aperfeiçoa as suas competências aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, aprende a aprender.

Para os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI,

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogo de regras e de construção, e assim elaborem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL/MEC, 1998, p.29).

Diz, ainda, o referido documento que, para crianças de zero a três, “a prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: [...] explorar e utilizar os movimentos de prensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos” (idem, p.27), elementos existentes na prática dessa escola.

Este pavimento tem um banheiro (**fotos 2 e 3**), entre duas salas e de frente para a terceira sala de aula, atendendo à demanda de três turmas de bebês, totalizando 54 crianças, à época da pesquisa, com dois trocadores, e duas cubas com chuveiro. As docentes também utilizam o espaço coletivo das salas de aula para fazerem as trocas de fraldas.



Foto 2 - Lado esquerdo à entrada do banheiro.



Foto 3 – Lado direito à entrada do banheiro.

Ao serem preparados para dormir ou brincar, e durante as trocas de fraldas as atividades são intercaladas por momentos de acalanto, favorecendo, o fortalecimento dos laços afetivos entre as professoras e as crianças, o que é positivo para seu desenvolvimento uma vez que,

A criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional – um sentimento de segurança, de estar protegida(MUKHINA, 1996, p.210, *itálico da autora*).

As professoras conversam com os bebês durante as trocas chamando-os a ajudá-las neste cuidado com sua higiene, anunciando ser o momento da troca de fraldas ou de banho, quando então são levadas pela mão, para serem trocadas no banheiro, fora da sala, com interações gestuais e sociolinguísticas.

Vão conversando, fazendo perguntas e ouvindo as respostas verbais ou gestuais das crianças, que correspondem à conduta da professora ora com alegria, ora com tranquilidade, ou chorando, por terem de parar alguma atividade para seguir a rotina de higiene, confirmando que “A atitude dos que a rodeiam desperta na criança sentimentos muito variados: alegria orgulho, mal-estar, etc. A criança é muito sensível ao carinho, como também o é à injustiça ou ao castigo” (MUKHINA, 1996, p.210).

As professoras utilizam critérios próprios para eleger quem vai tomar banho naquele momento, mas todos acabam por tomar banho, uma parte do grupo pela manhã, e os demais no período da tarde.

Ao serem questionadas sobre como é feito este banho, já que tem tantas crianças e apenas dois chuveiros, informam que é um “banho pedagógico”, o que significa não muito demorado, nem com tanta interação como gostariam que fosse.

Existe neste andar um refeitório onde a alimentação é oferecida aos bebês, todos no mesmo horário e as refeições transcorrem com tranquilidade. Os bebês parecem bem adaptados a esta rotina.

Quando o bebê recusa o alimento (papinha salgada e depois de frutas) a professora insiste mostrando que o colega ao lado está comendo tudo, e profere palavras de estímulo, mas não de ordem, para que comam mesmo que não queiram.

As mesas não oferecem muita proximidade do corpo do bebê à mesa, e possuem um recorte que favorece a proximidade da professora à criança (**fotos 4 e 5**) Os assentos são abertos nas laterais e foram providenciados cintos para manterem a segurança dos bebês enquanto se alimentam. Alguns bebês são alimentados nos carrinhos.



Fotos 4 e 5 - Mesas para a alimentação dos bebês. Detalhe do recorte no móvel mencionado como aproximador físico da professora com os bebês.



Cada professora alimenta uma média de quatro crianças por vez com interações sociolinguísticas entre eles e sua professora.

Algumas crianças demonstram mais autonomia querendo pegar a colher, o que para uma professora foi uma atitude aprovada, e que ela incentivou com o olhar e um sorriso. “A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes” (BRASIL, 1998, p.11).

Segundo os Parâmetros Básicos de Infra – Estrutura para Instituições de Educação Infantil:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2008, p.8).

A organização, higiene, segurança, o acolhimento, e a disposição dos ambientes e materiais nos espaços de atendimento às crianças provavelmente revelam a importância que este grupo de professoras e gestores dedica à intencionalidade educativa nestes espaços para os bebês.

Térreo: Cinco turmas de Infantil 1, banheiros feminino e masculino para trocas e banhos das crianças, parque, piscina, horta, sala de TV, secretaria, copa dos professores, salas da Equipe Gestora, refeitório (2).

Neste espaço localizado no térreo do prédio 1 temos as salas do Infantil I cujo número de crianças por adulto está de acordo com o apontado em legislações pertinentes, sendo duas professoras por período atendendo em média dezoito crianças, o que dá o total de nove crianças por docente.

As salas possuem espaços amplos, onde são desenvolvidas atividades com as crianças, tais como roda de leitura, contação de histórias, brincadeiras livres e dirigidas, sabendo-se que nesta faixa etária as crianças, embora ainda pequenas, apresentam um pouco mais de autonomia.

Nesta fase a criança possui algum controle sobre seu corpo, movimenta-se de forma mais ou menos autônoma, o que a faz direcionar sua atenção e energia vital às experiências de exploração do ambiente que a circunda, conquistando certa autonomia através da movimentação, do ir e vir, no ambiente.

Sempre que as crianças “terminam” de brincar, ao comando das professoras guardam os brinquedos num canto da sala (**foto 6**), determinado por elas.

Esta palavra “terminam”, está propositadamente entre aspas, porque sabemos que não existe para a criança este momento em que a brincadeira acaba, mas para cumprir a rotina de atividades pedagógicas, banho e alimentação, torna-se necessário que haja uma rotina de brincar dirigida, com várias pausas ao longo do dia, para que as crianças possam se deslocar para os vários ambientes pelas quais circulam na escola durante o dia: sala de vídeo, sala de movimento, quadra, *play ground*, refeitório, banheiro, etc.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22, v.2).

Embora brincar nesta idade seja importante, a necessidade que a criança tem de explorar o ambiente não permite que ela seja deixada totalmente livre. Neste momento de educação coletiva ela aprende que precisa respeitar regras sociais de convivência em grupo, e para tanto precisa aprender a controlar seu impulso de brincar o tempo todo, equacionando seu desejo de exploração com o controle necessário sobre essa situação de não poder ser no momento escolhido por ela mesma.



Foto 6 – Brinquedos guardados num canto da sala logo após “terminar” a brincadeira.

Este “controle necessário” implicará no aprendizado daquilo que se espera dela como ser social. Neste momento ela aprenderá quais são suas “obrigações” (tomar banho, trocar a fralda) e suas limitações (não correr, não bater no colega), além dos privilégios que possa vir a experimentar (ganhar um colo, um afago, poder estender um tempinho a mais à brincadeira). Isso é que podemos chamar de aprender a seguir regras, compreendendo quando é o momento de brincar e quando é o momento de parar de brincar, por mais estranha que possa parecer essa fala, uma vez que,

Nas instituições de Educação Infantil, que devem assegurar às crianças o desenvolvimento integral de suas potencialidades humanas, é fundamental que o brincar aconteça. Mas não *qualquer* brincar ou, antes, não um brincar entendido como pretexto para o ensino de habilidades escolares (CRUZ; SILVA; SANTOS, 2016, p.2, itálico dos autores).

Cada uma das salas deste lado do prédio possui uma porta com uma saída para um espaço externo, uma espécie de corredor, onde bate o sol (**foto 7**), porém não muito aproveitado durante o período da pesquisa por necessitar manutenção no gramado.



Foto 7 – Espaço externo onde bate o sol anexo à sala de aula.

Uma das professoras informa que o quintal não pode ser utilizado por causa do mato, insetos, etc. e que é um espaço cheio de caramujos, por isso não o utilizam.

Por outro lado, é no espaço externo que os sentidos são mais requisitados: há luminosidades diferentes, odores diferentes, vento que move os objetos, que afeta o corpo, pássaros, aviões, caminhões que passam cachorros que latem. Este contato direto com o meio ambiente promove sensações relacionadas à vida cotidiana e que são dificilmente reproduzíveis em ambientes fechados (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.77).

A porta permanece cerrada a maior parte do tempo, ou entreaberta, obstruída por um colchonete para que as crianças não saiam (**retorne à foto 6**). Em dias mais frios esta porta permanece totalmente fechada, o que implica perda para as crianças e para as professoras, pois “um quintal é um mundo de descobertas e de possibilidades que não deveria ficar fora da vida das crianças como tem ficado. Um quintal pode ser um local mágico, de aventuras, de espontaneidade” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.76).

No andar térreo da escola, no prédio 1, está localizado um parque (**fotos 8 e 9**) utilizado diariamente pelas crianças que tem de um a dois anos de idade, em sistema de rodízio e cujos brinquedos serve à sua faixa etária. Existe também uma piscina e uma horta desativadas.



Fotos 8 e 9 – Parque na área térrea do prédio 1 , para o Infantil 1.

É comum o uso deste espaço como fruto do planejamento e organização da rotina escolar, e o ato de brincar sendo trabalhado em diferentes momentos.

Para Lima (2005, p.176),

Quando a criança brinca, desenvolve também os conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, destacando entre elas o pensamento, a imaginação e a memória, a vontade, a concentração e a atenção, a linguagem e a comunicação, os valores, a orientação espaço-temporal, a autoestima e a motricidade.

Nesses momentos de interações e brincadeiras educadoras atentas promovem situações onde o brincar ora é dirigido, ora é livre, favorecendo interações sociolinguísticas, onde uma ou duas salas, com professoras diferentes, se encontram dividindo o mesmo espaço ao brincar.

Um banheiro serve ao atendimento das cinco salas do pavimento térreo, onde as crianças tomam banho em caso de precisarem ou de sujarem a fralda. Em contrário são

trocadas na sala de aula, do mesmo modo que ocorre nas salas do Infantil do pavimento superior, pois, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, a creche é uma instituição de educação formal, na qual o cuidado com a criança é parte integrante e inseparável do ato de educar.

As crianças nesta idade são seres que dependem dos adultos e necessitam de cuidados permanentes de higiene, assim como de alimentação e estímulos cognitivos e afetivos.

É um banheiro adaptado, e as professoras informam que é insuficiente para atender a demanda, e que necessita de uma reforma para que haja entrada e saída de ar, pois a única janela presente naquele espaço é lacrada por vidros não permitindo a saída dos odores das trocas de fraldas e nem os vapores dos banhos **(foto 10)**.



Foto 10 – Detalhe da janela do banheiro térreo utilizado pelas 5 salas do Infantil 1

As professoras de diferentes turmas costumam se encontrar neste espaço, durante os banhos e trocas de fraldas de seus alunos e intercalam falas com as crianças e entre si.

De modo geral não há muito tempo para conversas com as crianças, pois o número de crianças em sala e a quantidade de professoras que utilizam o espaço pedem uma dinamização do uso do mesmo, dificultando a relação afetiva entre as professora e as crianças.

Pensar na Educação Infantil I – creche como um espaço onde os tempos de ser e crescer das crianças necessitam ser apressados, parece desconfigurar um pouco esse espaço educativo onde a creche, segundo Didonet (2001) é um lugar que se organiza para, de forma intencional, apoiar o desenvolvimento das crianças levando-as a ir mais longe possível neste processo.

Pois conforme evidenciado nas observações que fizemos e ratificado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2009b, p.7).

As instalações físicas seguem o mesmo modelo do banheiro do pavimento superior.

Neste pavimento térreo fica o segundo refeitório (**foto 11**) utilizado pelas crianças do Infantil I, atendendo duas turmas por vez.



Foto 11 – Refeitório 2, do pavimento térreo Infantil 1.

As professoras indicam as mesas para as turmas de crianças que ao chegar ao refeitório e auxiliam as que não sabem alimentar-se sozinhas, que não são a maioria, pois nesta faixa etária eles já possuem certa independência para se alimentarem.

Durante a refeição as crianças interagem entre si, com bastante ruído de conversa, demonstrando a satisfação de estarem ali. Também há interações com as professoras que oferecem alimentos e ajuda, além de arbitrar os conflitos.

Com a conquista do andar e do falar, por volta dos dois anos de idade, as crianças já são capazes de se alimentar sozinhas e de decidir se e o quanto querem comer. Neste momento, a presença dos adultos é muito importante pra orientá-la em suas ações e auxiliá-la no que for preciso, incentivando-as a comer de tudo um pouco. Como elas ainda não possuem um excelente controle motor, o educador deve ser um guia, prevendo possíveis acidentes e avaliando a melhor forma de evitá-los, sendo um facilitador de ações das crianças, orientando-as quanto aos bons hábitos de se servir e de se alimentar, quando querem repetir ou sair da mesa sozinhas (GUARUJÁ,[2015], p.43)

Foi uma experiência interessante observar as tentativas das crianças rumo ao se alimentar sozinhas, e depois de alguns dias, ver que quem outrora não conseguia agora já se alimenta sem o auxílio da professora, com a satisfação de quem superou um obstáculo.

No térreo, anexo à secretaria escolar tem uma “sala de TV”, onde as crianças são levadas para assistir desenhos, em dias pré-agendados por salas.

Na ocasião desta pesquisa tivemos várias oportunidades de observar as crianças assistindo a desenhos animados, cujas histórias foram contadas antes na sala de aula para introduzir o assunto, que geralmente tem a ver com animais, cores, frutas, números, etc.

Durante a exibição dos desenhos as crianças reiteradas vezes buscam suas professoras com o olhar e gesticulam apontando a televisão, comunicando sua satisfação ou o reconhecimento do personagem apresentado na tela, sendo reforçadas por uma palavra de afirmação e entusiasmo das professoras, que normalmente os chamam pelo nome.

As crianças correm ao colo da professora quando sentem medo ou gritam de alegria sempre que a personagem que eles conhecem aparece na tela, nos remetendo a Falk (2011) ao falar sobre a importância de darmos atenção às crianças e como elas se sentem confortáveis quando são atendidas em suas necessidades, ocupando-nos delas “com carinho, considerando as necessidades individuais e reagindo frente a seus sinais” (p.19).

Falk (2011, p.19) nos ensina que a criança, em qualquer idade é “sensível a tudo o que acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade”. Isso pode ser visto nos momentos em que assistiam aos desenhos ou filmes infantis, demonstrando com gestos e palavras que reconheciam ali as personagens que haviam visto na história contada na sala de aula, imitando seus modos, suas falas e cantarolando junto com eles.

No corredor e na entrada deste prédio atividades e fotos das turmas ficam expostas, com acesso aos pais e ao público externo que acessa a secretaria da escola (**foto 12**), como uma forma de aproximar os pais e a comunidade externa à rotina de atividades da escola.

Muitos ali se detêm, observando os trabalhos expostos, onde algumas vezes, uma criança aponta o trabalho como sendo de sua autoria ou de um coleguinha, embora os trabalhos demonstrem uma estética em que aparece mais a mão do adulto do que a da criança.



Foto 12 – Atividades no corredor de entrada do prédio.

Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC,

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição (BRASIL, 2009a, p.50).

Além disso,

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida,

contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar” (BRASIL, 2009a, p.57, aspas dos autores).

Em todos os espaços vemos registros e divulgação das atividades e dos projetos educativos que são desenvolvidos na escola, tanto dentro das salas de aula, como nos demais espaços, com livre acesso aos pais ou responsáveis, que acessam a escola em horários distintos, para falar com alguma docente ou alguém da equipe.

Um deles, em especial, nos chamou a atenção, por ter nos abordado para perguntar se podia ir até o berçário buscar o filho, porque é caminhoneiro e passa vários dias longe de casa e da família, e sempre que retorna, vem imediatamente à escola, em qualquer horário, pegar o filho, para desfrutar mais tempo com ele. Este pai estava acompanhado do irmãozinho mais velho do bebê que veio buscar, que aparentava grande contentamento com a situação de ir com o pai buscar o irmão na escola.

Ao ser avistado por um membro da equipe, este pai foi imediatamente orientado a ir lá pegar o filho, o que confirmou que essa relação entre o pai e a escola, e a permissão para pegar a criança sempre que volta das viagens, é uma questão que não traz tensão ao relacionamento escola-família, e que contribui visivelmente para que a família sinta-se segura em deixar o seu bebê na escola.

Esta conduta presenciada durante a pesquisa reforça a concepção geral que se tem na Educação sobre a importância dos pais na escola, principalmente em se tratando de bebês tão pequeninhos, que ainda não falam, e que tem peculiaridades, muitas delas oriundas das relações familiares que este bebê vivencia.

Sabemos ainda que:

Todas as pessoas que conhecem um pouco sobre o dia a dia das creches sabem como é difícil conquistar um bom relacionamento entre os profissionais desta instituição e as famílias [...]. Esse relacionamento parece sempre ser uma questão delicada, que pode apresentar problemas a qualquer momento, por qualquer motivo (VITÓRIA, 1999, p.24).

Manter um relacionamento harmonioso e acolhedor com as famílias bem como uma relação de troca e cooperação, conhecendo as necessidades e peculiaridades familiares, entendendo que cada criança vem de um ambiente familiar diferente, e, portanto, com histórias e realidades diversas, representa um ganho para todos: escola, família e crianças.

Neste sentido:

Aperfeiçoar o trabalho educativo sendo feito na creche requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações. É disso que trata este trabalho! (OLIVEIRA, 1994, p.21).

É importante que se conheça a história de vida de cada criança e se estabeleça relações saudáveis entre os adultos que convivem com ela dentro e fora da escola, pois este “apoio e parceria auxiliam muito no desenvolvimento daqueles que estão sob a responsabilidade dos educadores, gestores e grupo de apoio das unidades escolares” (GUARUJÁ, [2015], p.10).

Na área térrea do prédio intermediário está localizada a cozinha.

No prédio 2:

Térreo: Uma turma de Infantil 2, banheiros masculino e feminino para uso das crianças, trocas e banhos, banheiro para uso adulto, almoxarifado, sala de Equipe gestora, quadra, refeitório.

Este espaço da escola possui um refeitório (**foto 13**) que serve em sistema de rodízio às turmas do Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5, onde na hora do almoço, lanche e jantar as crianças são divididas por faixa etária, se constituindo em um espaço para alimentação” e possibilitando “a socialização e a autonomia das crianças” (BRASIL, 2008,p.22).



Foto 13- Refeitório do prédio 2 utilizado pelo Infantil 3, 4 e 5.

Uma vez acomodadas no refeitório, se alimentam com bastante autonomia e interações entre si e com os adultos.

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores (BRASIL, 1998, v.2, p.14)

Há uma efervescência de interações sociolinguísticas, o que é bom para o desenvolvimento social e humano, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. (BRASIL, 1998, v.2, p.11)

A lateral, em frente ao refeitório, possui dois banheiros infantis, um para uso feminino e outro para uso masculino, com chuveiros, que são utilizados por crianças que não usam fraldas e também para a escovação dos dentes após a refeição, onde são incentivados a lavar as mãos e escovar os dentes com autonomia, cumprindo o orientado nos RCNEI (1998, p.57, v.2)“No período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é possível prever uma rotina de escovação dos dentes, visando desenvolver atitudes e construir habilidades para autocuidado com a boca e com os dentes”.

Durante esses momentos as crianças recebem orientações verbais das professoras para sua higiene pessoal e organização no espaço.

No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade (BRASIL, 1998, p.39).

Na maior parte do tempo as crianças são incentivadas a agir por si mesmas, em direção a uma autonomia crescente em suas ações de cuidado com seu corpo, seus objetos e sua conduta.

Tais interações criança/objeto/ambiente são permeadas por orientações verbais e gestuais de comando dos adultos para os pequenos, sem, contudo centralizar ao extremo as decisões. As docentes orientam todos os processos educativos com perguntas tais como: “Já terminaram de comer?”, “Agora vamos lá escovar os dentinhos?”, “Todo mundo já lavou as mãozinhas? Parabéns!”, num tom ao mesmo tempo de motivação e incentivo e de comando e orientação das ações, tornando os procedimentos ao mesmo tempo organizados e prazerosos para as crianças.

Existe adiante do refeitório uma quadra (**foto 14**) que é utilizada em rodízio pelas turmas, seguindo uma rotina previamente estabelecida. Possui brinquedos num *play ground* e é dividida em pelo menos três espaços de convivência negociada, pois não há brinquedos suficientes para todos brincarem ao mesmo tempo, utilizados por várias turmas simultaneamente, interagindo e convivendo com brincadeiras que favorecem o desenvolvimento pleno das crianças.



Foto 14 – Quadra, localizada no prédio 2.

Oliveira (1993, p.69) afirma que:

[...] o básico para o desenvolvimento infantil é o estabelecimento de situações onde adulto e crianças interajam, negociando significados em ações partilhadas. Tal negociação ocorre através da atribuição, tanto pelo educador como pelas crianças, de significados aos gestos, expressões, posturas, sons e verbalizações que apresentam. Nessas experiências a criança poderá construir conhecimentos e funções mentais (relacionar elementos, classificá-los, apresentar uma justificativa ou explicação, tirar uma conclusão,) e construir-se como sujeito possuidor de características próprias, de uma esfera simbólica que a distingue das demais pessoas, e que é histórica.

Neste espaço da quadra ocorrerem inúmeras situações de interações negociadas e espontâneas, criadas pelas educadoras ou pelas próprias crianças num encontro de experiências de convivência, permeadas por “gestos, expressões, posturas sons e verbalizações”, tão necessários ao desenvolvimento infantil, como explicitado por Oliveira (1993) na citação acima.

As crianças nesses momentos de interação na quadra, por estarem em contato com colegas, alguns de idade diferente da sua, tem rica oportunidade de exercitar o jogo simbólico³³.

Para Oliveira (1993, p.68),

O jogo simbólico das crianças pequenas é conjuntamente construído pelos papéis que assumem, atribuindo significados à situação. Fragmentos de enredos já construídos, que prescrevem papéis a serem desempenhados, são reunidos pela ação de cada criança, que tenta envolver o parceiro em seu próprio enredo, negociando significados partilhados para o jogo simbólico de papéis pela imitação/oposição. Tais papéis constituem os modos que as crianças usam para confrontar-se com outras de modo a obter seus objetivos, os quais emergem a cada momento. Os papéis podem ser assumidos por mais de uma criança e estão disponíveis no repertório do grupo para serem assumidos pelos participantes. Neste sentido, o fato de estarem em contato diário com companheiros na creche pode auxiliar as crianças a construírem seqüências de jogos partilhados.

Nesse ambiente de cooperação e autonomia, professoras estimulam trocas e respeito mútuo através da mediação das relações, desenvolvendo habilidades importantes relacionadas à capacidade de tomar decisão, interagir positivamente, cooperar com os outros, assim como desenvolver sentimentos de colaboração senso de justiça e solidariedade, diálogo e respeito.

³³**Jogo simbólico**, também chamado de faz-de-conta, que se caracteriza por recriar a realidade usando sistemas **simbólicos**, estimulando a imaginação e a fantasia da criança, favorecendo a interpretação e ressignificação do mundo real. (SILVA; RÚBIO, 2014, p.3)

Primeiro andar: Três turmas de Infantil 2, brinquedoteca, banheiro masculino e feminino para trocas, banhos e uso para as crianças que estão saindo das fraldas, refeitório, sala de equipe gestora.

Nas três salas do Infantil 2, existe um cuidado especial na organização e acolhimento das crianças.

A Equipe Gestora da escola nos informou, quando da nossa conversa inicial a respeito da Unidade de Ensino e da nossa escolha por pesquisar em seus espaços de Educação Infantil, que a maior parte das crianças atendidas neste ano de 2016 é oriunda de diversos bairros da cidade.

Algumas já estavam adaptadas em outras unidades que atendiam em período parcial, tendo sido matriculadas nesta em período integral, o que ocasionou mudanças significativas na rotina escolar e de vida dessas crianças, uma vez que ampliaram o tempo de permanência na escola, algumas são trazidas em peruas escolares, e estão estudando em um bairro estranho à vizinhança na qual estavam acostumadas.

Levando-se em consideração todas essas alterações na rotina de crianças ainda tão pequenas, necessário se faz um olhar mais atento e sensível ao acolhimento delas na chegada à escola diariamente.

O processo de inserção de crianças pequenas no âmbito institucional, comumente chamado de processo de adaptação, requer cuidado específico. No trabalho em creches, entende-se por cuidado com a adaptação, a tentativa de amenizar os impactos e as dificuldades inerentes ao enfrentamento de situações novas, como entrada de crianças, mudanças de grupo, substituição de educadores, saída de crianças para outra instituição, mudanças no funcionamento cotidiano, etc. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p.45)

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, a recomendação para quem atende crianças de zero a três anos é que “A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças” (BRASIL,1998,p.27).

Neste pavimento existe uma brinquedoteca³⁴(**foto 15**), cujo espaço é primorosamente organizado para uso compartilhado por toda a escola, o que para o desenvolvimento infantil é muito bom porque “a brincadeira infantil, segundo Vygotsky, constitui o recurso privilegiado

³⁴ Espaço especialmente criado para favorecer a brincadeira, com supervisão de especialista na área, a fim de dar um enfoque educacional às atividades ali desenvolvidas (Dicionário Michaelis online).

de desenvolvimento da criança, em especial no período pré-escolar” (OLIVEIRA, 2011b, p.77).



Foto 15- Brinquedoteca 1º andar do Prédio 2.

Também possui banheiros, feminino e masculino, utilizados para trocas e banhos, além de uso das crianças que estão saindo das fraldas, o que ocorre por volta desta faixa de idade, adaptado com trocadores e chuveiros.

Nestas turmas as crianças já iniciam o processo de pedir para ir ao banheiro, sendo acompanhadas pelas professoras que muitas vezes perguntam se querem ir ao banheiro, antecipando, ou lembrando a criança de que este momento precisa acontecer, trazendo-lhe conforto físico e uma transição tranqüila durante este período de desfralde e início do uso do sanitário.

As crianças nesta fase percebem e indicam para o professor que estão molhadas ou que estão com vontade de “fazer cocô”, seja emitindo sons, contorcendo e apertando as pernas, apontando para o xixi que escorre, puxando ou apontando suas fraldas, seja falando uma palavra usada em seu meio cultural e que expresse sua percepção ou desejo. Ao identificar os momentos em que a criança está sentindo vontade de evacuar ou urinar, o professor pode perguntar-lhe se quer ir ao sanitário, se precisa de ajuda. É aconselhável levá-las periodicamente ao banheiro (BRASIL, 1998, v.2, p.34).

Este andar possui um refeitório adaptado numa sala que não foi construída para esse fim, mas devido à dificuldade de deslocar tantas crianças nas várias refeições do dia para se alimentar no andar de baixo (térreo), foi adaptada de forma a atendê-las neste pavimento,

durante o café da manhã e o lanche da tarde. Esta sala possui um banheiro anexo para esta faixa etária, minimizando o fluxo de crianças no refeitório principal.

O fato de ser um espaço adaptado, não atrapalha que sejam feitas as refeições, mas tornam os momentos mais pobres de trocas e interações entre as crianças, por ser um espaço pequeno que abriga uma turma por vez, das quais uma das professoras é extremamente calada, servindo as crianças em silêncio e assim permanecendo durante todo o tempo que ali permanecem.

Mesmo assim, as crianças interagem entre si. No horário do almoço elas descem e têm a oportunidade de interagir com diferentes colegas de outras salas. Também podem interagir nos demais espaços da escola: sala de Televisão, brinquedoteca, parque, quadra, etc.

Segundo andar: Três turmas de Infantil 5, três turmas de Infantil 4, quatro turmas de Infantil 3, brinquedoteca, almoxarifado, banheiro de alunos feminino e masculino, banheiro de uso de adulto, sala de expressão e movimento.

No segundo andar as salas são de bom tamanho para o atendimento da demanda de alunos. Nestas parece haver uma tendência à alfabetização precoce, com muita exposição de listas de nomes, letras do alfabeto penduradas em varais ou fixadas nas paredes das salas, produzidas, a julgar pela estética do material, em sua maior parte por adultos. **(fotos 16 e 17)**³⁵.

Após o almoço as crianças dormem neste mesmo espaço utilizado como sala de aula, e enquanto uma professora acompanha a turma em suas refeições, outra segue organizando colchonetes para que descansem tão logo retornem do almoço.

Uma das salas abriga um aparelho de Televisão ligado neste horário.

³⁵A disposição das salas conforme foto anexa merece uma análise mais aprofundada que será vista no próximo capítulo.



Fotos 16 e 17– Salas do Infantil 3

Nos corredores são expostas atividades feitas pelas crianças, mas algumas não estavam expostas numa altura em que a crianças pudessem acessar com o olhar sua produção e a dos coleguinhas. O mesmo ocorre com os murais observados no corredor e dentro das salas de aula: estão afixados numa altura em que não podem ser observados pelas crianças, por estarem muito acima da sua linha de visão.

Uma das salas deste andar abriga de modo conjugado uma brinquedoteca (**foto 18**) e uma sala de Televisão (**foto 19**), com materiais como brinquedos e fantasias disponíveis ao acesso das crianças, organizados num canto da sala, oposto ao canto da Televisão, possibilitando que ao utilizá-los as crianças desenvolvam individualmente ou em grupo a imaginação e a criatividade.



Foto 18 – Cantinho da brinquedoteca com brinquedos e fantasias

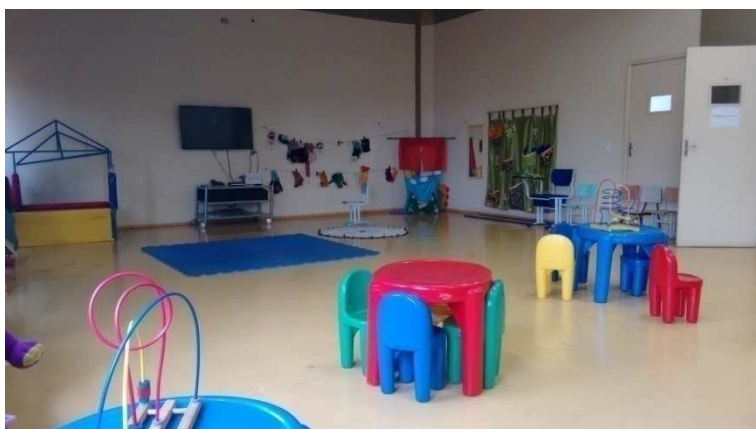


Foto 19 – Cantinho oposto ao dos brinquedos, com a Televisão.

Neste pavimento existem banheiros infantis, masculino e feminino, e banheiros para adultos. A exemplo do que acontece no corredor com as atividades e murais afixados acima da altura do olhar das crianças, o mesmo ocorre com as placas de identificação dos banheiros infantis e de adultos e com as placas identificando as salas e os nomes das professoras.

Tem sempre um adulto - a inspetora de alunos disponível, próximo a este espaço atento às crianças, caso circulem sozinhas por ali.

Por fim, existe uma sala neste andar denominada “sala de expressão e movimento”, que é utilizada para as aulas de Educação Física, por abrigar materiais esportivos e pedagógicos de uso desta disciplina, e em algumas atividades que as professoras propõem durante a semana.

Em diversos momentos vimos a sala é utilizada pelas professoras em atividades de movimento com as crianças, tais como pular corda, superar obstáculos, etc.

Como neste andar crianças de três, quatro e cinco anos convivem e experienciam diversas atividades ao longo dos dias, há interações entre as crianças e entre as professoras de diferentes faixas etárias, também porque existem além das salas de aula, espaços de atividades alternativos, como a sala de Televisão, brinquedoteca e sala de movimento que permitem o encontro das diferentes faixas etárias de crianças, possibilitando vivências significativas com o outro mais experiente que ele.

Toda a equipe de educadores destes espaços escolares, Equipe Gestora, Professores e funcionários, fazem dos locais de atendimento na escola lugares de encontros, acolhidas e aprendizagens o mais prazeroso e agradável que podem fazer.

Em conversas com as docentes relataram suas intenções em tornar o local apropriado para que as crianças se desenvolvam fisicamente, emocionalmente, socialmente e cognitivamente da melhor maneira possível.

Demonstram em sua atuação carinho e acolhimento para com as crianças, sorrindo e sendo solícitas, mesmo percorrendo variados espaços várias vezes ao dia, por se tratar de escola de tempo integral, entre refeitórios, quadra, parque, salas de aula, num prédio verticalizado e cheio de rampas (que chegam a 320m, segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola), inviabilizando muitas vezes um atendimento mais individualizado.

Com uma rotina pautada nos horários de refeições e de cuidados, quase higienista, com funcionários em número insuficiente para dar o apoio que necessitam, ainda assim, tratam as crianças pelo seu nome, falam carinhosamente, não gritam, demonstram alegria e entusiasmo durante as atividades.

Num dos dias em que estávamos presente à escola houve dispensa dos alunos por problemas de greve com a empresa terceirizada que faz a limpeza e as refeições. Um grupo de professoras afastadas da maioria, que se encontrava numa copa tomando café da manhã e conversando, informou estarem tristes porque planejaram “muitas coisas legais” para aquele dia e foram pegas de surpresa pelo aviso de greve no início do período de aula.

Isso parece demonstrar o grau de envolvimento e de compromisso das docentes que atuam neste espaço importante de socialização e aprendizado da primeira infância.

Com as respostas às questões aplicadas às professoras, traçamos um perfil da atuação docente do grupo, com base em suas concepções acerca do tema pesquisado.

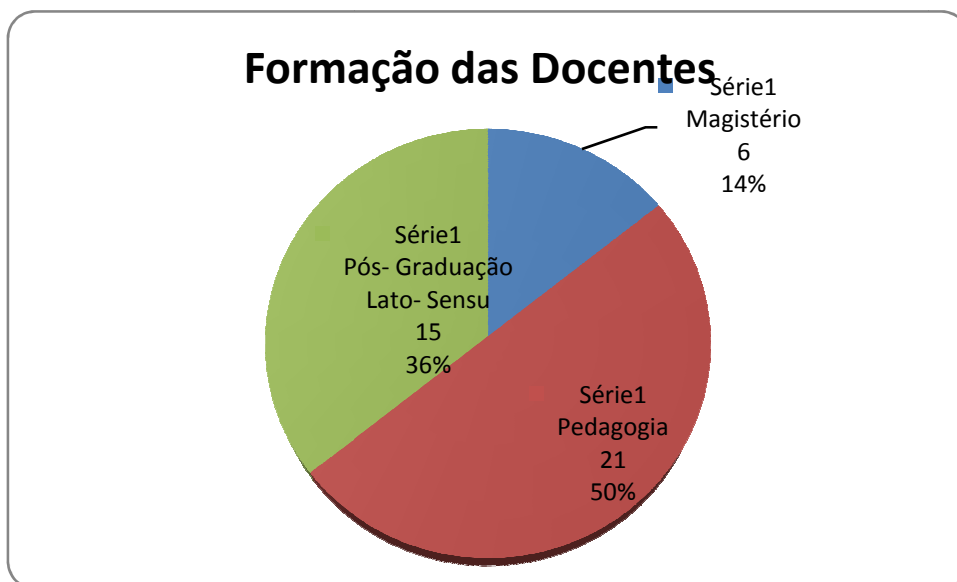
3.3 Perfil das docentes

3.3.1 Formação Acadêmica

Segundo as informações obtidas por meio de questionários (**apêndice 1**) aplicados durante observações na creche, do início do mês de agosto até 14 de setembro de 2016, das 25 professoras pesquisadas apenas uma não possui ensino superior em Pedagogia, por ter sido contratada em concurso anterior, cuja exigência era possuir Ensino Médio, com habilitação em Magistério, porém esta docente está em vias de terminar a licenciatura em Pedagogia neste ano de 2016.

As demais são formadas em Pedagogia – vinte e uma docentes do grupo pesquisado, duas possuem licenciatura em letras e quinze delas possuem pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil, Administração Escolar, Psicopedagogia, Educação Especial, Ludopedagogia, Arte-Educação, entre outras, além de seis destas profissionais possuírem Magistério, a formação mínima exigida na LDBEN – 9394/96 para atuar na Educação Básica, algumas concomitantes à Pedagogia (cinco delas).

Gráfico 2 – Formação Docente – CEU, Cubatão- SP/2016.



O gráfico mostra que, além da formação em licenciatura ou magistério, parte delas ainda busca uma formação além da exigida para a atuação na Educação Infantil, o que

demonstra que possuem interesse em sua autoformação enquanto profissionais do ensino, em diversas áreas do saber, principalmente em Psicopedagogia e Ludo Pedagogia.

Este é um importante dado para analisarmos a qualidade de educação e ensino que é oferecida pela instituição, pois

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009b,p.54).

Quadro 1. Tempo de atuação como professora na Educação Infantil - Sujeitos da pesquisa - 2016.

Mais de 1 ano	04 docentes	16%
Mais de 3 anos	03 docentes	12%
Mais de 5 anos	18 docentes	72%

Fonte: dados obtidos nos questionários respondidos pelas professoras.

Analisando a tabela que mostra o tempo de atuação como professora na Educação Infantil, segundo apurado nos questionários aplicados às docentes, vemos que a maioria trabalha a mais de cinco anos como professora na Educação Infantil, poucas estão atuando há menos de três anos, visto ter havido um concurso para ingresso recentemente e algumas terem tomado posse há três anos mais ou menos.

3.3.2. Quantidade de Turmas que atendem

Com idades que vão dos 26 aos 53 anos de idade, essas professoras em sua maioria trabalham atendendo duas turmas de alunos diferentes por dia, o que costumam chamar de “dobra”, atendendo em dois turnos de cinco horas: manhã e tarde, sendo que das docentes pesquisadas 24% trabalham com 01 turma apenas (06 docentes), 64% trabalham com 02 turmas de Educação Infantil (16 docentes) e 12% trabalham com 03 ou mais turmas (03 docentes), estas últimas por atuarem concomitantemente como professoras em outro nível de ensino, possuindo licenciatura em outra área, além da Pedagogia ou Magistério.

Após a aplicação dos questionários, foram feitas observações das práticas docentes na escola, conforme roteiro (**apêndice 2**) previamente definido, pensando em analisar, em primeiro plano, as interações das professoras com as crianças, visto que no decorrer da fundamentação teórica, concluímos com Mello e Singulani (2014) que “ as crianças pequenas na creche aprendem e se humanizam” e que tal se faz através do intercâmbio social (OLIVEIRA,1993) provocado pelas atividades que as professoras apresentam às crianças.

Em segundo plano, observar as interações que as crianças fazem entre si, utilizando a linguagem, que ela é convidada a exercitar na escola, a princípio, o meio social onde ela passará a maior parte do tempo durante sua infância, ainda mais se tratando de escola de tempo integral, como é o caso desta que estivemos pesquisando.

Observamos as interações sociolinguísticas estabelecidas entre professoras/crianças e crianças/crianças ocorridas dentro e fora das salas de aula, nos diversos espaços constituintes da escola, frequentados por ambos, nos momentos de troca de fraldas, alimentação, atividades na quadra, sala de vídeo, brinquedoteca e parque.

3.4 A aplicação dos questionários

Foram distribuídos vinte e seis questionários às docentes, dos quais vinte e quatro foram respondidos e entregues durante as observações.

O questionário aplicado foi dividido em quatro blocos de questões:

- **Primeiro bloco:** questões de 1 a 3 eram de informações gerais como formação acadêmica, período em que trabalham na Educação Infantil, com quantas turmas, há quantos anos, com quantos alunos por turma;
- **Segundo bloco:** questões 4 a 8, relativas às interações com as crianças e entre as crianças por meio de conversas;
- **Terceiro bloco:** questões 9 e 10, sobre a previsão, no planejamento, de atividades que priorizem ou facilitem as conversas das professoras com as crianças e das crianças entre si.

Vinte e quatro professoras responderam ao questionário.

O fato de a totalidade ser de mulheres, a nosso ver, reforça dados encontrados em pesquisas e na literatura sobre a predominância feminina na atuação docente na Educação

Infantil, se comparado ao número de homens. “[...] o que podemos notar é que, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, são poucos os homens que atuam como docentes” (GONÇALVES, 2009, p.13), o que talvez seja justificado “devido às representações predominantes de que as mulheres é que têm maiores habilidades para desenvolver o trabalho educativo” (idem).

Quanto à idade das docentes participantes da pesquisa, variou entre vinte e seis e cinquenta e seis anos, e em relação à formação acadêmica, uma não possui licenciatura em pedagogia, atuando com a formação em Magistério, e está concluindo o curso de Pedagogia, e todas as demais possuem pelo menos uma pós-graduação Lato-Sensu. Uma das educadoras está cursando doutorado em educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, artigo 62, a formação mínima para atuar na educação básica, e, portanto, na Educação Infantil, visto que essa faz parte da educação básica,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.22)

O tempo de atuação como professora na Educação Infantil é de um ano para as educadoras que atuam a menos tempo, sendo um total de seis docentes que ingressaram no último concurso na rede, e mais de cinco anos as demais.

Grande parte das pesquisadas atuam com duas turmas (dezesseis delas), sendo que três atuam com três turmas, e seis atuam com uma turma de Educação Infantil.

A média de crianças atendidas por sala é de dezenove alunos, sendo três docentes por período até a faixa etária de dois anos, e entre dois e três anos são atendidos por duas docentes por período de aula.

Quando perguntadas se julgam importante conversar com as crianças (**questão 04**), todas respondem que sim, e quando questionadas por que, analisando as respostas vemos que as docentes julgam ser importante conversar com as crianças principalmente para estabelecer vínculos afetivos, estimular a oralidade e favorecer a interação, como consta da tabela 1.

Tabela 1

Motivos indicados para as conversas com as crianças	Quantidade de vezes que aparece nos questionários
Desenvolvimento da linguagem (desenvolver a oralidade e ampliar o vocabulário)	09
Estabelecer interações e vínculos afetivos	12
Desenvolvimento humano	01
Estimular o raciocínio e o aprendizado	03
Despertar o respeito ao outro	01
Favorecer a imitação do outro	02
Desenvolver o sentimento de segurança	02
Ajudar na antecipação da atividade a ser desenvolvida (colaborar no planejamento do professor)	02
Ajudar a desenvolver a percepção de mundo	01

Ao serem questionadas sobre se as conversas dos adultos com as crianças podem ajudá-las em seu desenvolvimento (**questão 5**), todas concordam que sim, e elencam como razões praticamente as mesmas razões apontadas na tabela acima, com uma maior ênfase na ampliação do vocabulário das crianças e estímulo à oralidade, mas também citam categorias como: orientações para as atividades, inclusive para brincar e interação social.

Tabela 2

Razões que levam as conversas adultos-crianças a favorecer o desenvolvimento infantil	Quantidade de vezes que aparece nos questionários
Ampliação do vocabulário (Estímulo à oralidade/ aprendizado)	20
Orientação para as atividades	04

Contato com os adultos (interação social)	07
Estímulo sensorial	01
Relações afetivo-emocionais	03
Estímulo ao conhecimento de mundo	03

Quanto à frequência das conversas das crianças entre si (**questão 6**), registram que elas conversam com muita frequência, e julgam ser importante essa interação entre elas, citando como maior razão para essa importância a ajuda na interação social entre elas, mas aparece também uma ênfase discreta na categoria desenvolvimento da fala, como vemos na tabela abaixo:

Tabela 3

Benefícios das conversas entre as crianças, vistos pelas professoras	Quantidade de vezes que aparece nos questionários
Ajuda no desenvolvimento	03
Ajuda na interação social	12
Ajuda na aprendizagem	02
Ajuda no desenvolvimento da fala/linguagem (Amplia o vocabulário/comunicação)	13
Ajuda a expressar sentimentos/emoções	01
Cria vínculos afetivos	01
Ajuda a enxergar o outro como indivíduo	02
Ajuda na “maturação”	01

Quanto às conversas das crianças entre si ajudar em seu próprio desenvolvimento (**questão 7**) as professoras entendem que sim e elencam que esse desenvolvimento ocorre porque as conversas das crianças umas com as outras possibilitam a comunicação, favorecem a interação social e a resolução de conflitos.

Tabela 4

Resultados das conversas das crianças para o seu desenvolvimento	Quantidade de vezes que aparece nos questionários
Expressam sentimentos/afetos/criação de vínculos	06
Possibilitam a comunicação (favorecem a expressão oral/vocabulário/troca de conhecimentos)	14
Desenvolvem a Percepção de si – “de pertença”	02
Contribuem para a formação humana (desenvolve a autonomia)	04
Favorecem a interação social/socialização/vivências (resolução de conflitos)	14

Sobre se planejam atividades nas quais deva haver conversas **entre a professora e as crianças**, três docentes responderam que não, as demais responderam que sim e como razões para isso, elencaram que o fazem para estimular o desenvolvimento da fala em primeiro lugar e o desenvolvimento afetivo em segundo plano.

Tabela 5

Razões para planejar conversas entre a professora e as crianças	Quantidade de vezes que aparecem nos questionários
Estimular o desenvolvimento e a apropriação da fala/comunicação (“Porque todo o cotidiano da creche é rodeado por palavras” e porque “todo momento tem conversa”	09
Estabelecer vínculos/interações/ regras de convivência (desenvolvimento afetivo)	07
Saber as necessidades dos alunos	01

Desenvolvimento cognitivo/compreensão	02
Desenvolver algo novo	01

Para a pergunta: Você prevê, no seu planejamento, atividades nas quais deva haver conversas **entre as crianças**? Três docentes responderam que não, alegando não haver necessidade de planejamento porque as conversas ocorrem durante todo o tempo na escola, e uma delas justificou que não planeja porque os bebês “não conquistaram esta fala estabelecida” e as demais responderam que sim, listando para isso, os seguintes motivos: Para haver comunicação e interações entre elas, além de possibilitar a escuta e aprimorar o uso da linguagem.

Tabela 6

Razões para planejar conversas entre as crianças	Quantidade de vezes que aparece nos questionários
Para possibilitar a escuta e desenvolver o companheirismo/interações	09
Para haver comunicação/ aprimorar a linguagem (possibilitando e favorecendo trocas)	08
Para desenvolver a autonomia	01

Analisando as respostas constantes das tabelas acima, podemos inferir que:

- A. Com relação às interações **das professoras com as crianças**, os questionários apontam que as docentes acreditam que essas interações, especialmente através da linguagem falada, são importantes para desenvolverem:
1. A oralidade, em primeiro lugar.
 2. O vocabulário;
 3. A interação social;
 4. As relações afetivo-emocionais.

B. Em relação às interações **das crianças entre si**, podemos observar que as docentes acreditam que essas interações ajudam as crianças:

1. Nas interações sociais, em primeiro lugar;
2. Na comunicação e desenvolvimento da fala, aliadas à construção do vocabulário;
3. Na resolução de conflitos.

C. Em relação à previsão, no **planejamento de atividades** que estimulem conversas das professoras com as crianças e das crianças entre si, as docentes concentram suas respostas:

1. No desenvolvimento/ estímulo da fala/linguagem
2. Comunicação;
3. Interações sociais.

Estes posicionamentos das professoras refletem-se nas suas práticas como foi constatado nas observações, onde presenciamos diariamente rodas de conversas, de contação de histórias e de resolução de conflitos, onde as crianças tinham a oportunidade de exercer a comunicação interagindo ora com as professoras, ora com os colegas.

As atividades de “Contação de Histórias”, “Roda de Música” e “Brincadeiras livres e dirigidas” acontecem diariamente em nossa rotina. Geralmente, as professoras se utilizam de vários recursos para tornar o momento de “Contação de Histórias” mais atrativo e dinâmico como: fantoches, dedoches, avental, construção de cenários, livros de pop up, livros com áudio, etc. Os alunos também têm a oportunidade de manusear os livros e os materiais utilizados nesses momentos (PPP da Unidade de Ensino, 2015, p.17)

De modo geral, vemos nas respostas das professoras que elas acreditam que as interações sociais são mais intensas quando as crianças interagem entre si, do que quando elas, professoras, interagem com as crianças.

Para as docentes o desenvolvimento maior se concentra no aprendizado de vocabulário e aprimoramento da oralidade, visão que se confirma em suas respostas acerca das expectativas de aprendizagens que esperam alcançar ao planejarem as atividades, onde

colocam mais ênfase no desenvolvimento da fala e comunicação e menor ênfase em outras interações sociais.

3.5. Observando as práticas das professoras

1. Preliminares

Durante o processo de pesquisa bibliográfica realizada “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122)³⁶ e utilizando “[...] dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores [...]” (IDEM) despertou-nos o desejo de ir a campo investigar como se dão as interações sociolinguísticas entre as educadoras de Educação Infantil e as crianças de zero a três anos de idade, e destas entre si.

Este desejo, surgido da necessidade de investigar a prática, levou-me buscar observar a realidade como ponto de partida de minhas reflexões sobre se o que constatamos na teoria, se verifica na prática no cotidiano das relações escolares, que ocupam grande porção da vida das crianças, nos contextos de vida do mundo moderno, a partir dos quatro meses de vida quando, então, elas têm acesso às experiências de conviver nos espaços institucionais de educação escolar.

Considerando com Gamboa (2012) que:

[...] na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (GAMBOA, 2012, p.45).

E entendendo com Kramer (1994) “[...] que educação é prática social produtora de saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica” (p.17), optamos por fazer uma observação da prática educativa das professoras junto às crianças de zero a três anos, no que se refere às interações instauradas durante o fazer pedagógico.

³⁶ SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

Essa observação é necessária para deixar claro que, embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo (KRAMER, 1994,p.17).

Tal observação foi pensada em forma de pesquisa qualitativa de estudo de caso.

De acordo com Vieira (2010),

Um estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que se caracteriza por pretender estender os ensinamentos obtidos no acompanhamento de sistemático de um caso individual para situações e contextos mais gerais [...] parte de um levantamento geral de condições e realidades específicas que se apresentam ao pesquisador, quando ele se coloca diante do objeto de pesquisa. Assim, tem a oportunidade de ver operar todo um conjunto de fatores que contribuem para determinado desfecho. [...] A partir da compreensão de um caso, pode-se tirar conclusões válidas para casos semelhantes (VIEIRA, 2010, P.89)

2. As observações

Foram observadas as atividades desenvolvidas pelas crianças e professoras das turmas do berçário, com bebês de quatro meses a um ano e turmas do maternal 1, 2 e 3 onde são atendidas crianças de até três anos de idade.

Foi possível observar, por exemplo, um bebê que ainda não fala, mas balbucia e gesticula muito quando quer se comunicar, ou uma criança pequenininha que ainda não fala, mas já articula algumas palavras, e grita bastante, para comunicar seu estado físico ou emocional de contentamento, de tristeza, decepção ou alegria, e etc., e crianças que já falam e se comunicam entre si e com a professora praticamente o tempo todo, principalmente utilizando palavras.

Sala de Infantil 1: crianças de 1 ano.

O horário de entrada das crianças inicia às 7h da manhã se estendendo até as 8h, quando então todos já estão presentes e são conduzidos para o refeitório para tomar o café da manhã.

Enquanto chegam, as crianças são recebidas pela professora, algumas trazidas pelos pais, outras trazidas pela monitora da perua escolar, e ficam livres ou para continuar dormindo num colchonete, ou para brincar, enquanto aguardam a chegada dos colegas.

Nesta primeira sala observada, conforme os bebês vão chegando uma professora vai colocando-os, um a um, numa roda, onde brincam ao som de uma música.

Um bebê chora muito desde o momento da chegada, choro este que se estende durante todo o tempo que permanece na sala. A professora informa que é um bebê que falta durante dias seguidos, e quando vem, chora bastante por não estar ainda adaptada ao ambiente da creche. Esta permanece o tempo todo agarrada a uma das três professoras presentes à sala.

As professoras falam frequentemente com as crianças, chamando-as pelo nome. “Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo” (BARBOSA, 2010, p.5).

Durante a troca das fraldas, bebês apenas com xixi são trocados na própria sala, por uma professora, enquanto uma segunda ia retirar os bebês que não estão com xixi apenas e os leva um a um, para tomar banho e trocar as roupas, num banheiro que fica na área externa à sala.

Uma terceira professora fica contando histórias para a turma que permanece na sala e não está sendo trocada.

Na maior parte do tempo o grupo de crianças fica com uma professora apenas, ora trocando, ora dando banho, ora fazendo alguma atividade com elas.

A professora que conta história, mostra um livro para as crianças sentadas num tapete de E.V.A.³⁷ frente a ela, que traz várias figuras de animais domesticados pelo homem, tais como porco, cachorro, galinha, etc.

A cada página virada ela pergunta que bicho é aquele e eles tentam responder, porque a maioria ainda não consegue articular bem as palavras, mas mostram-se bem interessados e participativos, desejando falar o nome do animal, a cada vez que são inquiridos pela professora, que por sua vez faz mais perguntas: se tem um em casa, se já viram um, como ele é etc.

A professora que troca as crianças, uma por uma, na sala, faz isso silenciosamente, e a cada criança que termina de trocar, vai até o grupo, coloca essa criança no tapete e pega outra pela mão pela mão, que se levanta e acompanha a professora, talvez acostumados com esse tipo de “comando silencioso”.

A professora que leva as crianças, uma por vez, para fora da sala, chega, observa a turma, se dirige até ela e escolhe uma criança, chamando-a pelo nome. A criança se levanta e

³⁷ Material feito em polímero ou plástico, com aspecto emborrachado.

ela a leva conversando frases do tipo: “Vamos trocar essa fraldinha?”, ou “Vamos tomar um banhinho?”. Acompanhamos para ver como é feita a interação professora/criança durante o banho. E o que vemos são duas professoras, de salas diferentes trocando duas crianças que já haviam tomado banho, no único chuveiro que havia no local.

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular (BARBOSA, 2010, p.6).

As três professoras conversam ora entre si, ora com as crianças. Dizem coisas como: “A mãe de x hoje não mandou o talquinho, né x?”, e a outra professora faz algum comentário. A que está dando banho numa bebezinha, pergunta para ela “Posso lavar seu bracinho? Agora posso lavar seu rostinho?” e assim por diante, vai perguntando e dando banho na bebê que apenas balança a cabeça consentindo.

Permanecemos ali por 10 minutos, e vemos que de modo geral, as professoras agem da mesma forma. Levando e trazendo crianças para o banho, conversando algumas amenidades sobre o tempo, sobre ontem, sobre o que fará no dia seguinte em sua casa, ou na escola, com frases dirigidas no meio das conversas, às crianças que troca. Frases como: “Quer colocar a blusinha?” “Olha como ficou cheirosinho!”, com as crianças que permanecem caladas, interagindo bem pouco.

Após as trocas as crianças são levadas para tomar café. No refeitório são acomodadas em mesas coletivas e o café é servido pelas professoras, enquanto as crianças aguardam todas receberem seu copo com leite e seu pão, para então começarem a comer.

A criança que não tem autonomia para se alimentarem sozinha é ajudada pelas professoras. Todas começam a comer juntas. A professora ajuda colocando o pão em sua boca e auxiliando a virar o copo para beber o líquido.

Àqueles que comem sozinhos ou não aceitam ajuda elas ficam por perto observando. A comunicação é mais de comando, permeada por toques, como passar as mãos nos cabelos, ajeitar a roupa, colocar o copo nas mãos, limpar a boca, etc. As crianças ensaiam alguma interação com os amigos, e brincam com os copos, pratos e talheres.

Ao terminar as refeições, que são apressadas pelos adultos, tanto professoras, como merendeiras e inspetor de alunos, porque outra turma já está vindo se alimentar, saem das mesas e fazem fila para serem encaminhadas ao parque.

No parque as crianças correm e gritam livremente, e de vez em quando buscam as professoras com o olhar, que acena afirmativamente ou negativamente com a cabeça. De vez em quando alguma criança corre para a professora, em busca de acolhimento por causa de algum conflito com outro colega por causa de um brinquedo.

As professoras se agrupam para observá-los, enquanto eles interagem individualmente ou em grupo com os brinquedos.

As interações entre crianças devem ser observadas pelas professoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas (BRASIL, 2009b, p.45)

Voltando à sala meia hora depois, são colocados para brincar livremente enquanto começam a ser trocados novamente, de acordo com a necessidade de cada um.

Na sala, seu comportamento é análogo ao do parque: correm de um lado para o outro interagindo com os brinquedos, e ao ouvirem seu nome, olham na direção da professora que os chama e correm para ela. A professora mantém um diálogo de orientação e de conforto. E a bebê que chegou chorando, continua a chorar, sem ter se alimentado no café da manhã, apesar da insistência da professora em fazê-la comer.

Após as trocas, todos são levados para o refeitório para almoçar:

A alimentação é uma prática cultural repleta de simbolismo. A escolha dos alimentos, a forma como se organizam as cadeiras, o lugar onde se come — sala ou refeitório —, os instrumentos que se usam para comer, tudo isso diz respeito à formação cultural e social. Também o modo como se inicia e finaliza a alimentação faz parte de um ritual, um ritual que não é igual ao doméstico e que, na escola, pode ser construído com a participação das crianças e transmitido aos bebês (BARBOSA, 2010, p.12).

Depois do almoço retornam à sala, quando encontram o ambiente previamente preparado para dormirem, com pouca iluminação e colchonetes organizados um ao lado do outro, forrados com um lençol que trazem de casa, quando então todos dormem, cada um a seu tempo.

As professoras anotam algo nas agendas, e sussurram palavras entre si e com aqueles que não pegaram no sono ainda.

A bebezinha que chorara a manhã inteira come um pouquinho e dorme em seguida.

Sala de Infantil 2

Nesta sala iniciamos a observação às 8h quando todos estão na sala e já tomaram café.

Uma professora conta uma estória sobre o Sítio do Pica- Pau Amarelo, enquanto outra troca as crianças, pois nesta sala há um misto de crianças com fraldas, a maioria e uma minoria já desfraldadas. Quando a estória acaba ela coloca fichas com os personagens no chão, para eles acharem o personagem que ela pedir-

Todos participam com ansiedade, querendo ser o da vez, e apontando para o colega onde está a ficha pedida pela professora. Ao mesmo tempo conversam entre si, riem e se movimentam, aumentando a necessidade de a outra professora falar com eles, pois são duas na sala.

As crianças desta sala são bem mais agitadas, e conversam bastante entre si, embora não falem bem as palavras, é possível entender bem o que desejam comunicar verbalmente.

Talvez por esta razão, aqui se observa uma maior quantidade de frases de comando vindo das professoras: “Sentados”, “Mãozinha no joelho”, “Agora não”, “ não faça isso com o amigo” , “Pede desculpa”, “Devolve o brinquedo”, “ Empresta para o amigo”.

Ao que as crianças muitas vezes, não respondem nem atendem, provocando uma fala mais direta da professora, que se abaixa e fala individualmente com algum, enquanto os outros continuam interagindo num grupinho, ou em dupla, compartilhando brinquedos.

A sala tem mesas e cadeiras para atividades, diferente da outra de 1 ano que só tem o tapete.

Após a atividade com as fichas, a professora reúne as crianças num círculo e conta para eles que agora vão assistir a um filme na sala de vídeo sobre o sitio do pica-pau amarelo - a estória que tinham acabado de ouvir.

Na sala de vídeo, as crianças entusiasmadas são sentadas num tapete no chão, em frente à televisão, e contam umas às outras, o que vai acontecer. Quando o filme começa, gritam de satisfação e apontam para a tela, tocando o colega para ele olhar também. Procuram todo o tempo as professoras com o olhar e falam para elas o nome das personagens que aparecem na tela.

Após o vídeo são levados para o refeitório, onde se alimentam com a ajuda das professoras que colocam a colher de comida em suas bocas. Há crianças, que embora pequenas, arriscam comer sozinhas, e conseguem, outras não.

Aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais (cuidado pessoal, auto-organização, saúde, bem-estar), motores (manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão) e fonoarticulatório. Nessa situação, podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado (BARBOSA, 2010, p.12).

Na saída do refeitório, embora tão pequenininhos, em fila, seguem para salas onde com os dentes higienizados pelas educadoras e são colocados para dormir.

Quando acordam são levados para brincar no parque enquanto são trocados para serem levados ao refeitório novamente.

No retorno do café, ficam na sala brincando enquanto aguardam pais ou perueiros buscá-los, a partir das 16h30, até as 17h45.

Berçário

No berçário a rotina parece mais tranquila, o número de crianças é bem menor, neste dia, por exemplo, havia oito crianças na sala e duas professoras, enquanto a terceira estava no banheiro dando banho e trocando.

Tanto de manhã como de tarde os bebês e os ambientes são tranquilos, principalmente na hora de dormir. Enquanto trocam, dão banho, ou servem comida, as professoras conversam com os bebês.

No momento de brincar livremente dentro da sala, as professoras interagem conversando entre si enquanto as crianças engatinham pelo chão explorando os brinquedos. De vez em quando uma professora chama para perto, mas não interfere na brincadeira. Raras vezes os bebês interagem entre si espontaneamente, mas são estimulados pelas professoras.

Quando estão no parque, brincam livremente, até que, determinado momento a professora começa a cantar: “sala, sala, sala” e os bebês vão levantando e se encaminham em direção à sala, ou engatinham, ensaiando dar alguns passos, auxiliados pela professora.

As professoras falam o tempo todo com os bebês, fazendo perguntas sobre suas necessidades, tais como: “Quer passear?”, “Quer entrar na caixa?”, “Quer sair?”, “Por que está

chorando?” e de vez em quando dão um comando: “Pra cá”, “Atrás da porta não, fulano”, enquanto estão dentro da sala.

Nos horários das refeições as professoras alimentam as crianças caladas, concentradas em colocar a comida em suas bocas, atendendo de quatro a seis crianças por vez. Quando falam, mudam um pouco o tom de dentro da sala de aula, para uma voz de comando: “Não segure o prato”, “calma, amor”, “não! espera a sua vez”, etc. Quando choram são acalentados. Todos são tratados pelo nome pelas professoras.

Todas as crianças são trocadas e tomam banho. Enquanto isso acontece num banheiro externo à sala, os que ficam com as professoras ficam livres para explorar o ambiente que tem colchonetes, caixas de papelão onde entram dentro com ou sem auxílio da professora, espelhos na parede, onde se detém vários minutos observando sua imagem no espelho.

São estimulados a brincar, a falar, a interagir com o outro o tempo todo.

Para Barbosa (2010, p.12)

Nas salas, devem ser privilegiados os brinquedos e materiais naturais, como panos, pecinhas de madeira. A brincadeira do “cesto dos tesouros”, elaborada por Elinor Goldschimied, é muito indicada para bebês, pois possibilita a exploração, a composição e a estruturação de uma brincadeira individual e também coletiva, além de ampliar a confiança das crianças.

E assim “Grande parte das intervenções da professora ocorrerá no sentido de facilitar as relações sociais, transmitir as possibilidades das brincadeiras em sua multiplicidade e riqueza” (idem).

Com relação ao berçário, as observações se deram nos seguintes espaços: um corredor adaptado para a alimentação, o banheiro, e o solarium, que ocupa uma área interna.

Os bebês ficam no primeiro andar do prédio 1, e não mantém nenhum contato com as crianças das outras faixas etárias, nem com outros adultos além das professoras e com a merendeira daquele andar. São três salas de aula umas de frente para as outras.

As crianças das várias salas se encontram algumas vezes na hora de brincar no solarium, mas nunca todas simultaneamente, e algumas vezes, apenas uma turma por vez.

Sala de Infantil 3

As crianças do Infantil 3 iniciam o dia cantando, e seguem fazendo todas as rotinas iniciadas por músicas.

A sala fica no terceiro andar do prédio 2, As crianças precisam subir e descer os 320 metros de rampa a cada nova alimentação que precisam fazer ou quando descem á quadra ou ao Playground, localizados no térreo.

Nesses momentos de encontro, a professora pode promover o relacionamento e a interação das crianças com diferentes materialidades e com manifestações culturais, como a música, trazendo canções que ela mesma canta, CDs, caixas com instrumentos musicais, propor aos bebês acompanhar a música com o balanço do corpo — o que não deixa de ser uma introdução à dança, que deve ser sempre lembrada e estimulada (BARBOSA, 2010, p.11)

Passamos a relatar uma das várias atividades que presenciamos durante aqueles dias na escola

Ao iniciar a atividade do dia, a professora explica para as crianças que elas têm visita e nos apresentou. Explica que estamos observando e os motivos, utilizando uma linguagem bastante acessível para o entendimento deles nesta faixa etária. isso parece aquietar a curiosidade deles em nos ver ali, e passam à atividade comportando-se como se não estivéssemos.

Inicialmente a professora explica qual será a atividade do dia: verão o vídeo da bolacha, para entenderem figuras geométricas. A seguir apontando para um painel na parede, que contém fichas com nomes e fotos de todos, pergunta-lhes o que irá fazer naquela hora e todos se colocam a gritar: “Chamadinha”.

A professora interage com palavras e gestos. Pergunta se tem mais meninos ou meninas na sala, e cada criança dá sua resposta. Formam uma roda, sentados no chão, ao comando da docente quando esta diz: “Perninha de índio” e pega as fichas no painel e espalhando-as no chão.

As crianças ficam olhando com curiosidade, mas sem sair do lugar. A professora me pede para escolher uma criança para iniciar a chamadinha. Escolho como critério apontar a criança que estava usando uma camiseta amarela da cor do sol, e explico à criança que esta é uma cor de que gosto muito, por isso a escolhi.

A criança é uma menina, a Emily, que dá um sorriso de contentamento e coloca-se de pé para procurar a ficha com seu nome e foto (**foto 20**).

Quando ela levanta a ficha, a professora pergunta com que letra começa o nome dela. Todos gritam E, e a professora segue perguntando: “O que podemos escrever com a letra do nome da Emily?”, a maioria grita “Elefante”. A próxima criança ao lado da Emily era o

Mateus. “Qual a primeira letra do nome do amigo?”, “M”, “E o que começa com a letra M?”, “Mamãe”, “Igual da Manuela”. E a atividade segue em sentido horário, dando a cada criança a chance de escolher seu nome, e às outras de citar palavras com a letra inicial do nome do colega.

Terminadas as fichas, que são colocadas pela professora no painel da parede, à medida que as crianças as pegam, a docente pergunta quantas meninas há na sala e quantos meninos, depois pergunta quantos estão presentes e quantos faltaram, sempre intercalando as perguntas com a contagem dos números que as crianças falam. A cada contagem a professora diz: “Isso mesmo”, “Muito bem, estão de parabéns!”.

Terminada a atividade a professora explica que vão para a sala de vídeo e para lá seguem com alegria e conversando entre si, antecipando o que iam fazer e o que ia acontecer.

Na sala de vídeo a professora pergunta o que vão fazer e “quem vai trabalhar” ao que as crianças respondem: “olhos e ouvidos”, “A boca vai descansar”. E a professora estimula: “Isso mesmo, aqui só trabalham olhos e ouvidos”.

Enquanto o vídeo é instalado as crianças conversam bastante entre si. Quando começa a tocar uma música no vídeo, cantam junto e interagem com os atores, desenhos e sons do que estavam assistindo.



Foto 20- Atividade de chamada ao chegarem na sala de aula de manhã.

Após assistirem, no mesmo espaço, que é a brinquedoteca, passam a brincar individualmente ou em grupos, compartilhando jogos coletivos, sem que a professora tenha dado tal comando.

Ao fim do horário de brincar, que durou cerca de meia hora são chamados a beber água e comunicados que vão ao parque. A professora então pergunta: “O que não pode fazer?”, e as crianças respondem: “chutar, bater, morder, puxar o cabelo”, “E o que pode fazer?”, “Brincar”. E a professora encerra: “Então vamos nos divertir!”.

Esta docente ensina às crianças fazendo muitas perguntas: “como é isso?”, “O que é aquilo?”, “Pode isso?”, “Pode aquilo?”.

Na quadra duas salas diferentes, e quatro professoras dividem o espaço. As crianças correm, pulam, brincam juntas ou separadas, e de vez em quando correm para as professoras que as observam para que ela interfira em algum conflito por causa de espaço ou de brinquedo.

Ter tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente permite aos bebês sedimentar as suas experiências. A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de socialização (BARBOSA, 2010, p.9)

Durante as observações nos vários espaços da escola, vemos diferentes modos de interações sociolinguísticas das crianças com os adultos, especialmente com as professoras, e entre si, nos corredores, nos refeitórios, no parque, na quadra, nas salas de aula, brinquedoteca, de vídeo.

Crianças de todas as faixas etárias são recepcionadas pelas professoras e a rotina distribuída ao longo do dia.

O desenvolvimento da rotina é dependente dos horários de alimentação, higiene, sono, brincadeiras e atividades pedagógicas, sendo seguidos mais ou menos da mesma maneira todos os dias, sem comportar muita flexibilidade ou alteração do que estava previamente definido num cartaz colocado nas paredes das salas de aula.

Diante do exposto nas observações e nas respostas das professoras às questões, passamos a analisar no próximo capítulo se, à luz da teoria histórico-cultural, as práticas educativas e as de interações sociolinguísticas presenciadas entre as crianças e os adultos e das crianças entre si, nos diversos contextos educativos no cotidiano da Educação Infantil I – creches, contribuem (ou não) para o desenvolvimento destas como seres humanos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS, À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste quarto capítulo, é feita análise dos dados colhidos empiricamente, à luz da teoria histórico-cultural.

Na Tabela 1 (p.110) vemos que as professoras julgam importante que se estabeleça um diálogo com as crianças para que, entre outras coisas, desenvolvam a linguagem, especialmente a linguagem oral, e aprendam a estabelecer interações e vínculos afetivos.

Como visto no primeiro capítulo, ao desenvolver a fala, outras competências vão sendo aprimoradas e/ou desenvolvidas tais como a capacidade de pensar e estabelecer relações, o aguçamento da curiosidade infantil, o aumento do repertório de palavras com consequente ampliação do vocabulário, elemento que as docentes apontam como importante em suas respostas, levando a criança a agregar significados àquilo que ela verbaliza e vivencia.

As professoras consideram importante conversar com as crianças como meio de favorecer o desenvolvimento humano, mas não parecem considerar que a fala relaciona-se de modo indissociável ao pensamento, visto que nada mencionam a esse respeito em suas respostas.

Como vimos, para Vigotski, o vínculo existente entre a palavra e o pensamento, vai da além da comunicação, uma vez que para ele– Vigotski, falar atua de modo significativo na formação do pensamento infantil, que por sua vez atuará nas interações sociais que serão estabelecidas pela criança.

Sobre a capacidade de pensar que vai sendo desenvolvida com a aquisição da linguagem oral, vimos em Vigotski (2008) que nessa faixa de idade aproximadamente, linguagem e pensamento se unem, despertando novos comportamentos na criança.

Embora as respostas das professoras não façam menção à questão do pensamento, elas indicam considerar importante a conversa delas com as crianças como meio de despertar comportamentos tais como o respeito ao outro e o sentimento de segurança, comportamentos esses que eles estão adquirindo nesta idade e que poderão fazer parte de sua personalidade.

Duas respostas indicam preocupação em planejar atividades nas quais conversem com as crianças, como meio de antecipar para a criança a atividade que será desenvolvida, como foi observado em algumas atividades (por exemplo, na **foto 20**, p.124), em que a professora

fazia perguntas às crianças, com um roteiro de questões predefinidas, a respeito de um determinado assunto, aguardando que as crianças respondessem, para então fazer outras perguntas.

Ou nos momentos em que as crianças seriam levadas para outro ambiente da escola, e as professoras antecipavam o que ia acontecer fazendo perguntas ou respondendo às perguntas das crianças a respeito do evento que estava por vir (fazer refeições, ir ao parque, assistir a desenhos, etc.).

Este tipo de concepção sobre a importância da fala do adulto dirigida à criança como modo de antecipar algum acontecimento, ou esclarecer alguns anseios em relação ao que está por vir, é um momento importante do aprendizado verbal, marcando, segundo Vigotski (2008), o momento do desenvolvimento infantil em que a criança adquire curiosidade em descobrir o mundo, por meio de perguntas, que enriquecerão e ampliarão seu vocabulário.

Conforme Rego (2014) afirma, a linguagem tem por função principal o contato social, desenvolvendo-se a partir da necessidade de comunicação do sujeito.

Para as professoras pesquisadas criar estas situações de comunicação também estimula o raciocínio e o aprendizado, além de colaborar com o estabelecimento de interações e vínculos afetivos.

Percebe-se que ao ensinar as primeiras palavras (linguagem verbal) às crianças, dando-lhes significados, a professora possibilita que a criança avance no desenvolvimento da linguagem verbal infantil, permitindo- a superar a fase pré- verbal (OLIVEIRA, 1993) rumo ao domínio do idioma falado no meio em que está inserida, ampliando seu vocabulário e iniciando a construção de pequenas orações que em alguns momentos representam orações completas faladas, algumas vezes reproduzindo exatamente o que é dito pelo adulto humano.

Neste contexto as palavras passam a adquirir significados para a criança e, na medida em que isso ocorre, ela passa a elaborar orações completas, com significado, por elas mesmas. É o início do importante processo de formação de conceitos.

Mesmo que ainda não faça conexões entre as palavras ou utilize as formas gramaticais corretamente, esse momento representa um grande avanço no desenvolvimento e no aprendizado infantil, e nisso reside sua maior importância.

As professoras, de certo modo e na sua maioria, mostram ter algum conhecimento a este respeito e, demonstram esforços por levar este conhecimento à prática.

Na Tabela 2 (p.110), sobre se conversas adultos-crianças podem ajudar no desenvolvimento infantil, as professoras respondem que sim e enfatizam seu papel mediador na aquisição da linguagem verbal humana.

As professoras acreditam que por meio das conversas dos adultos com as crianças, haverá um estímulo à ampliação do vocabulário, que as docentes entrelaçam ao estímulo para o aprendizado da oralidade.

Como parte importante do processo orientador do desenvolvimento das crianças, a fala, que parte do social para o individual, como vimos ao longo da fundamentação teórica deste trabalho no primeiro e segundo capítulos, atua de modo importante no desenvolvimento humano, e para Vygotski (1995), este desenvolvimento é um processo construído nas e pelas interações sociais que o sujeito estabelece com o outro, o que por suas respostas, as docentes demonstram compreender.

A importância das interações sociolinguísticas para o desenvolvimento humano reside no fato de que as mesmas favorecem a construção de importantes ferramentas psicológicas, potencializando em várias dimensões o desenvolvimento.

Em suas respostas as professoras apontam que as interações que elas estabelecem com as crianças ajudam a desenvolver nas crianças, entre outras coisas, estímulos para que conheçam o mundo.

Em várias ocasiões observadas na escola, tais estímulos para que conhecessem o mundo eram exercitados nos diálogos professoras-crianças, quando as crianças eram estimuladas a partilhar suas ideias, explicar o que sabiam sobre determinado assunto ou o que viram lá fora, ou ainda comunicarem seus desejos e frustrações em razão de algum acontecimento imprevisto.

Quando as professoras escrevem em suas respostas que orientar as crianças para as atividades pode ajudar para que as crianças se desenvolvam, talvez se refiram ao ato de ter que explicar-lhes como fazer determinada ação, pegar determinado objeto ou comportar-se em alguma ocasião, o que para Vigotski (2008), ajuda a desenvolver conceitos ou significados, pressupondo também o desenvolvimento de funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração, de comparação e diferenciação. Trata-se, também, da necessária mediação dos adultos.

Sendo a aquisição da língua falada um processo que ocorre culturalmente, a mediação do adulto para que essa aquisição ocorra é fundamental, e a professora torna-se então, a

referência dentro da escola para que a criança desenvolva a comunicação verbal e a utilize de maneira correta.

Essa constatação aparece também nesta tabela como terceira categoria mais importante para as professoras na mediação do uso da linguagem verbal entre elas e as crianças, corroborando com o que está orientado para esta etapa da educação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI quanto ao fato de o vínculo com o adulto ser para a criança uma “fonte contínua de significações” (BRASIL, 1998).

A Tabela 3 (p. 111) registra as concepções docentes em relação à frequência com que permitem ou estimulam que as crianças conversem entre si, e mostra que as professoras julgam importante esta interação entre coetâneos, o que para elas ajuda no desenvolvimento da fala, embora curiosamente mais à frente, na análise da Tabela 6 (página 113), observa-se que não consideram importante planejar atividades para que esses momentos aconteçam.

Mello (2010) nos chamou a atenção para a importância de estimular de modo intencional o uso da fala entre as crianças de modo que tal estímulo faça avançar o desenvolvimento do pensamento delas, reforçando a necessidade da intencionalidade permear toda ação educativa nestes primeiros anos de vida escolar.

A Tabela apresenta quais benefícios as professoras veem nas conversas das crianças entre si, apontando como benefício principal a interação social das mesmas, além de considerarem que as conversas crianças-crianças também ajudam a desenvolver a fala/linguagem verbal, ampliando o vocabulário e a comunicação.

Obviamente outros tipos de interações, além das sociolinguísticas beneficiam o desenvolvimento do ser humano, mas estas, as sociolinguísticas, são consideradas por este grupo de professoras, por suas respostas, fundamentais ao processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), deve-se, sim, oportunizar às crianças situações nas quais falem entre si sem qualquer planejamento das conversas que terão.

O único planejamento, aqui, é o de oferecer os momentos de conversação livre entre as crianças. Mas, isso, não indica que não caiba aos educadores planejar conversas entre as crianças com determinados objetivos educacionais.

Para esse grupo de docentes, é importante que se tenha em mente a necessidade de estimular o desenvolvimento da oralidade nas crianças, seja através de atividades planejadas

para este fim, seja planejando momentos de conversas entre elas, conversas, estas, não “planejadas” pelos adultos.

Vemos também na Tabela 3 (p.111), que a ênfase maior das docentes se dá na crença de que ao estimular as crianças a conversarem com frequência, estarão ajudando-as a desenvolver e ampliar seu repertório linguístico, o que está correto sob o ponto de vista do desenvolvimento das crianças como afirmado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998), ao considerar que quando a criança toma contato com o maior número possível de situações em que pode se comunicar e se expressar, como resultado obtém o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, tornando-se competente como falante.

Na Tabela 4, (p.112) ao se referir sobre a interação das crianças entre si, as professoras apontam a importância desta para seu desenvolvimento, entendendo que nesta interação criança-criança também há troca de conhecimentos e busca de resolução de conflitos.

Isso fica mostrado nas várias repostas dadas, por exemplo, quando afirmam que durante essas conversas entre si as crianças expressam sentimentos e criam vínculos afetivos, além de desenvolverem a percepção de si e de que pertencem a um determinado grupo (de crianças, de meninos, de meninas, de humanos).

Acreditam também que essas interações criança-criança promovem o desenvolvimento da autonomia.

As crianças ao se relacionarem, principalmente por meio de sistemas simbólicos, que são sistemas de representações da realidade (OLIVEIRA, 1993), dentre os quais a linguagem oral, que é o sistema básico utilizado pelos humanos para se socializarem, e acabam por aprender nesta socialização a se defender, a atacar, a pensar por si mesmas, ou seja, acabam adquirindo comportamentos humanos semelhantes aos vistos em adultos, mesmo estando em contato apenas com aqueles da sua faixa etária.

Esse processo de aprendizado via socialização com seus pares, reforça a afirmação da teoria histórico-cultural de que as interações sociais e linguísticas fazem mediação entre o sujeito e o mundo, desenvolvendo naquele as funções especificamente humanas, a saber, as Funções Psíquicas Superiores – FPS, conforme apontado no

A posição destas professoras, relativa aos bons resultados das conversas das crianças entre por promoverem o desenvolvimento das mesmas, é muito semelhante à posição de professoras de uma pesquisa desenvolvida por Paula e Oliveira (2012) na qual realizaram um

estudo entre coetâneos a fim de, segundo elas, analisar as interações educador-criança e criança-criança durante horário do almoço e como tais interações propiciam às crianças a apropriação de padrões culturais, construindo conhecimentos e significados através destas.

Elas apresentaram considerações relativas à pesquisa que fizeram, ressaltando a importância das interações crianças-crianças.

Ao realizarem “gravações em vídeo de sessões de almoço com dois grupos de crianças de 1 a 3 anos de idade, constataram que durante a atividade de alimentação havia um número reduzido de adultos, fazendo com que as crianças interagissem mais com seus colegas de turma, do que com os educadores, dadas as oportunidades reduzidas de interagir com o pequeno número de adultos presentes.

A partir daí, concluíram que as crianças, nessas interações, compartilhavam conhecimentos, emoções, resolviam conflitos, etc., sem intervenção do adulto presente, que, no caso, eram as professoras.

Observaram que as crianças orientavam seus gestos e atitudes frequentemente imitando seus coetâneos, além de gestos e atitudes dos adultos.

As respostas das professoras, expressas na Tabela 4 (p.112), demonstram semelhantemente, que já não existe entre as professoras a crença de que as crianças necessitam se socializarem apenas com os adultos para que aprendam e se desenvolvam, mas que as interações com seus pares podem oferecer ricas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, coincidindo com as conclusões da referida pesquisa.

Na Tabela 5 (p.112) ao responderem sobre o planejamento de atividades que promovam interações professora-criança, as respostas oferecem indicações importantes.

Todas as professoras, menos uma, enfatizam a necessidade de planejar atividades para que haja interações entre elas e as crianças, principalmente para que haja o desenvolvimento e a apropriação da fala.

Tal planejamento ficou visível nos momentos registrados no terceiro capítulo, em que as docentes organizavam os espaços, de modo planejado, para este ou aquele fim, como por exemplo, quando organizavam a disposição dos brinquedos e outros objetos nas salas, no solário, ou em outros espaços da escola, intencionando proporcionar momentos de interação delas com os bebês, e destes com seus coetâneos.

Também em momentos em que usavam intencionalmente a fala para chamar-lhes a atenção para algum objeto, brinquedo ou atitude de um colega, outro adulto ou delas mesmas, durante as interações.

As professoras elegem o estabelecimento de vínculos afetivos adulto-criança, como segunda razão mais importante para se planejar atividades que contemplem conversas entre elas e as crianças, lembrando orientação exarada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) nesse sentido.

Estabelecer vínculos afetivos adultos-crianças, segundo o documento, fortalece a autoestima infantil e amplia as possibilidades de comunicação e interação social.

Sabendo-se que o ser humano, desde pequeno, enquanto ser social liga-se afetivamente ao outro, a partir das interações afetivas que com ele estabelece, podemos dizer que quanto mais afetivamente a professora dialogar com a criança, mais a criança irá ligar-se a ela, tornando-a um adulto-referência, que servirá de modelo e de suporte para que ela explore o mundo e nele aprenda a conviver.

Tais diálogos “afetivos” foram observados em diferentes momentos na escola pesquisada: na hora do banho, nos momentos das refeições, durante as brincadeiras ou desenvolvimento de atividades diversas, ou mesmo na hora de dormir, momentos estes permeados por diálogos adulto-criança, especialmente quando se tratava das crianças menores, nos berçários.

Além disso, as professoras também consideram que planejar favorece o estabelecimento de “regras de convivência”.

Como conviver com o outro implica em, ainda que de modo indireto e não declarado verbalmente, ter que seguir regras para a boa convivência, este modo de planejar também favorece a aprendizagem, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), uma vez que proporciona momentos de contato, tanto físico, como verbal, mostrando às crianças que existe uma rotina a ser seguida naquele ambiente, além de modos de agir socialmente aceitos e integradores, entre adultos e crianças.

Aprender que deve seguir “regras de convivência” implica em se tornar um ser social, compreendendo em que momentos pode ou não pode tomar certas atitudes, como por exemplo, brincar livremente, ou correr, pegar algo, etc. e em que momentos não pode fazê-lo, aprendendo que cada espaço exige um tipo de comportamento, e que para ser aceita

socialmente, a criança terá que aprender a se portar nestes espaços, ou negociar suas possibilidades.

A respeito da apropriação da fala pelas crianças como motivo para planejar as interações, uma das professoras registra por escrito a seguinte frase: “Porque todo o cotidiano da creche é rodeado por palavras” e outra escreve que é importante planejar porque “todo momento tem conversa”.

A professora do grupo que manifestou não planejar situações de interações adultos-crianças afirmou não o fazer pelo fato de as crianças serem, ainda, bebês e não falarem.

Ela, por certo, desconhece o potencial educativo presente nessas interações que não se reduzem ao domínio da linguagem oral e os prejuízos decorrentes do não incentivo para que estas interações ocorram.

Vale pensar no que diz Monteiro a este respeito, mencionando Vygotsky:

A ênfase dada por Vygotsky aos processos interativos de aprendizagem levamos a refletir sobre a forma como as práticas institucionais são estruturadas. Compreendendo que as funções psicológicas são internalizadas pela criança por meio de suas interações sociais, entendemos também que sua inclusão em espaços que restringem as suas relações sociais tende a prejudicar o desenvolvimento de suas funções psicológicas (1996, p.159).

Uma das professoras considera importante planejar para que elas próprias saibam quais são as necessidades dos alunos, o que parece bastante positivo, principalmente se considerarmos o planejamento não como algo estático, que deva ser seguido rigorosamente, mas como um elemento dinâmico, que pode ser adaptado de acordo com as necessidades educacionais que o grupo de crianças apresenta, e que comporta uma flexibilização a ser considerada de acordo com o desenvolvimento e com o aprendizado das crianças, permitindo que as professoras repensem e busquem novos significados para sua prática.

As professoras citam, ainda, a importância de planejar com foco no desenvolvimento cognitivo das crianças e, por fim, uma docente afirma que planeja a fim de “desenvolver algo novo”, corroborando com o apontado no capítulo primeiro desta pesquisa, sobre o aprendizado escolar sempre favorecer a que se produza no desenvolvimento da criança “algo fundamentalmente novo”, embora a docente não deixe claro se pretende desenvolver algo novo em sua prática, ou no aprendizado das crianças.

Na Tabela 6 (p.113) sobre a necessidade de planejamento de atividades que promovam interações criança-criança, curiosamente algumas professoras (três delas) respondem que não há necessidade de se fazer planejamento porque as conversas ocorrem o tempo todo na escola.

Uma delas justifica dizendo que os bebês “não conquistaram essa fala estabelecida”³⁸ e como não falam, não necessitam de tal planejamento, ou consideram que sendo maiores e estando na escola, as conversas entre elas ocorrem durante todo o tempo, naturalmente.

Estas professoras parecem desconhecer que a aquisição da fala não é um processo natural, e que carece de estímulo e atenção, a partir do momento em que o ser humano nasce, e acabam por não planejar ações educativas para que o aprendizado seja favorecido de modo intencional.

Elas acreditam que este desenvolvimento se dê “naturalmente” por conta, talvez, da maturação biológica.

A justificativa delas é que isso não é necessário, visto que as crianças, naturalmente, já conversam entre si.

É algo que merece atenção, pois, nem sempre todas as crianças naturalmente conversam com outras e, além disso, pode haver e é bom que haja planos de conversas a serem provocadas intencionalmente entre as crianças devido ao conteúdo formativo das mesmas.

As respostas das professoras nestas questões demonstram haver um conflito entre o que acreditam e o que praticam, pois anteriormente vimos que acreditam ser importante a interação criança-criança para o desenvolvimento das mesmas (Tabela 4, pg.112), mas não acreditam que precisem planejar atividades para que isso ocorra.

Campos (2013) afirma que “O papel do professor mostra-se fundamental nesse processo, pois é ele que atua como mediador junto às crianças, levando o próprio grupo a encontrar soluções para os impasses que ocorrem durante o planejamento conjunto e a realização de atividades” (p.13)

Essas professoras parecem acreditar que o espontaneísmo nas relações entre as crianças por si só já as levam ao aprendizado da linguagem verbal e a se desenvolverem como seres humanos, e que consideram mais importante planejar atividades onde o professor esteja

³⁸Frase escrita por uma professora ao justificar por que razão não planeja atividades em que sejam previstos momentos de conversas entre as crianças.

no comando das interações, que planejar atividades em que as crianças conduzam esse processo.

Talvez seja necessário que educadores que atuam com crianças, em todos os níveis, tenham um maior conhecimento de quais tipos de atividades e em que condições, favorecem o desenvolvimento da comunicação verbal, especialmente dentro dos contextos escolares, a fim de que sejam oferecidas situações de aprendizado focadas nas necessidades e nas potencialidades das crianças.

Embora a linguagem oral seja elemento presente e constante no dia a dia da escola, também na Educação Infantil, nem sempre se considera necessário um trabalho educativo intencional entre as crianças para que elas desenvolvam a fala ao interagirem entre si.

Esta maneira de pensar foi manifestada por algumas professoras, as quais acreditam que o desenvolvimento da fala seja algo natural, não exigindo do professor uma atenção especial neste sentido, como foi dito acima

Já outras professoras pensam de maneira diferente ao responderem que existe em seus planejamentos uma previsão de atividades que envolvem momentos em que as crianças falam entre si, e apontam como razões, acreditar que isso possibilita a escuta e desenvolve o companheirismo, além de aprimorar a linguagem, incentivar a comunicação e ajudar a desenvolver a autonomia.

Por fim, para a maioria das docentes pesquisadas, no desenvolvimento infantil, tem grande importância a fala e o aprendizado de repertório verbal, ou seja, o aprimoramento da linguagem oral.

Percebe-se que elas preocupam-se em oferecer atividades no cotidiano escolar, voltadas a estes aspectos, principalmente para as crianças maiores, que já iniciaram a aquisição das primeiras palavras.

Em suma, o grupo de professoras pesquisadas nesta escola, concebe as interações, em especial as sociolinguísticas como importante meio para promover o desenvolvimento das crianças como seres humanos e para a aquisição da língua materna, embora algumas delas, ainda não entendam que o planejamento para tal, quando se trata de interações entre coetâneos, seja importante.

Pensar essa questão da mediação adulto-criança, para que haja desenvolvimento e aprendizado para a criança, nos remete ao conceito de mediação, um conceito fundamental para entender o desenvolvimento dos processos mentais superiores, que caracterizam o

pensamento humano e que se desenvolvem, segundo Vygotsky (2008), através de processos mediados. Em especial os processos mediados por sistemas simbólicos, como é o caso do uso das diversas linguagens e, em especial, da linguagem oral. Vale, aqui, retomar a citação de Rego, colocada à página 31:

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento (REGO, 2014, p.43).

As professoras, nas suas respostas, ao indicar que favorecem interações criança-criança, planejadas e intencionais (ou não) estão acertadamente propiciando que as crianças se desenvolvam e aprendam umas com as outras.

Assim como estão pensando e agindo acertadamente, de acordo com a perspectiva histórico- cultural, quando dizem o que dizem a respeito das interações que estabelecem, elas próprias, com as crianças.

Os espaços de interações observados na escola são preparados diariamente pelas docentes de forma a favorecer interações de naturezas diversas entre e com as crianças ali presentes.

Elas utilizam os espaços com seus objetos, como apoios e outras formas de mediação entre elas e as crianças, e entre estas e o aprendizado que esperam delas.

Na escola de Educação Infantil tanto as pessoas presentes nos espaços, como os próprios espaços com seus objetos e formas como são preparados para atender as rotinas, são importantes elementos de mediação simbólica tanto do aprendizado como do desenvolvimento infantil.

Essa percepção se traduziu no modo como durante a pesquisa observou-se professoras arrumando os ambientes para receberem as crianças, mas que não foi verbalizado em suas respostas às questões propostas nos questionários.

Os sistemas simbólicos presentes nas escolas de Educação Infantil, que também são sistemas que representam a realidade, estão sendo construídos socialmente, na mediação indivíduo-mundo, provocando o desenvolvimento do sujeito e, no âmbito do desenvolvimento desse sujeito, o de sua linguagem, que é o sistema simbólico básico utilizado pela humanidade em suas interações, conforme afirma Oliveira (1993).

As professoras pesquisadas apresentaram diversas razões para conversar com as crianças, para estimulá-las a conversar entre si, para planejar atividades de interações no desenvolvimento da linguagem, sem, no entanto, citar que têm consciência de serem elas próprias, mediadoras do aprendizado das crianças, provocando seu desenvolvimento como pessoas.

Na escola a maior parte desta mediação é realizada pela professora, que ao interagir com as crianças ou provocar interações delas com os colegas, ajudam as crianças a se desenvolver, pois é esta interação mediada que ajuda a criança a movimentar processos de aprendizado (FACCI, 2004) e de desenvolvimento.

As observações mostraram intensos processos de mediação ocorrendo em todos os espaços da escola, como por exemplo, no momento em que as crianças brincavam na quadra, diariamente, e as professoras orientavam as atividades e brincadeiras, além de resolver em conjunto os conflitos.

Essas são as diversas mediações de que trata a teoria histórico-cultural que foram vistas acontecer nas observações feitas e que foram afirmadas acontecer nas falas das professoras.

Nem sempre há a consciência clara destas professoras, nem da importância dessas interações e nem de que há uma abordagem teórica como a aqui apresentada que pode auxiliar na compreensão desta importância.

O desejo que fica é de que nos cursos de formação de educadores, esta abordagem seja cada vez mais conhecida e debatida para que, juntamente com outras, possa auxiliar na compreensão e fundamentação das práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e proposições, expressas no presente estudo, apresentam-se enquanto possibilidades para a realização de procedimentos e utilização de recursos educacionais, levando-se em consideração o papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos à luz da teoria histórico-cultural.

Tais proposições e reflexões são resultado das observações e pesquisas realizadas a partir do seguinte problema: quais aspectos da teoria histórico-cultural podem auxiliar na orientação das interações sociolinguísticas das professoras com as crianças de zero a três anos na Educação Infantil, tendo em vista a contribuição destas interações para o seu desenvolvimento?

Tendo como ponto de partida pesquisas bibliográficas iniciais, buscou-se observar mais de perto a realidade de uma instituição de Educação Infantil, analisar fontes documentais e ouvir as vozes docentes.

A partir daí, iniciou-se a pesquisa, que teve o seguinte percurso: num primeiro momento, estudo mais aprofundado da teoria histórico-cultural, cujo arcabouço teórico construído durante a pesquisa está contemplado no primeiro capítulo.

Num segundo momento, procurou-se discutir a respeito do aprendizado e do desenvolvimento na primeira infância à luz das contribuições da teoria histórico-cultural, refletindo sobre se as ideias relativas às interações sociais, em especial as interações sociolinguísticas que ali ocorrem, podem trazer contribuições ao trabalho educativo das professoras que atuam na Educação Infantil, especialmente na primeira infância. É o que consta do segundo capítulo.

Num terceiro momento, foram realizadas observações das práticas docentes no que tange às relações professoras-crianças e crianças-crianças, numa escola pública municipal de Educação Infantil, foi aplicado questionário contendo dez questões referentes ao desenvolvimento do trabalho das docentes, contemplando em especial as interações sociolinguísticas.

Os resultados das observações e dos dados colhidos através dos questionários foram apresentados no terceiro capítulo, acompanhados de algumas análises iniciais.

Por fim, no quarto e último capítulo é apresentada a análise dos dados contidos no capítulo terceiro, ao qual seguem estas considerações finais.

Seguindo o referencial teórico, que é pautado nas ideias de Lev Vygotsky, discutido no primeiro capítulo, temos claros três elementos fundamentais para pensar as interações das docentes com as crianças na Educação Infantil:

1. A importância da fala no desenvolvimento humano e, em especial a importância das interações sociolinguísticas, isto é da fala entre as pessoas e, no caso, entre os adultos da escola com as crianças e das crianças entre elas.
2. A importância das mediações em geral como caminhos para a realização dos seres humanos e, em especial, as mediações que se dão nas atividades educacionais escolares e, em especial nas atividades escolares nos espaços da Educação Infantil.
3. A importância da memória.

Deste modo, após discutir no segundo capítulo o aprendizado na infância, através das contribuições da teoria histórico-cultural, e analisar se as interações presenciadas durante a pesquisa, relativas às interações sociais, especialmente as sociolinguísticas ali presenciadas, podem ou não trazer contribuições ao trabalho educativo das professoras, concluímos que podem, sim, trazer muitas contribuições ao trabalho das professoras, ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças.

A respeito do primeiro elemento apontado como importante para pensar as interações professora-criança – a importância da fala - o grupo de professoras pesquisadas entende as interações, em especial as sociolinguísticas, como importantes para promover o desenvolvimento das crianças, e fundamental para que as crianças adquiram vocabulário e aprendam a língua materna, porém, nem todas entendem ser importante que tais interações sejam conduzidas de modo planejado quando se dão entre coetâneos.

Algumas professoras entendem ser mais importante planejar quando essas interações partem da professora para o aluno, e que as interações alunos-alunos, podem ocorrer de modo espontâneo, sem intervenções ou orientações específicas por parte das professoras.

Uma das docentes registra em suas respostas, conforme visto no capítulo quatro, que esta necessidade de planejamento não existe para algumas delas porque as conversas

acontecem o tempo todo na escola, enquanto outra justifica escrevendo que não planeja porque os bebês “não conquistaram esta fala estabelecida”.

Contrapondo-nos a esta maneira de pensar da minoria das professoras e concordando com a maioria delas, apontamos aqui a concepção de que a criança é sim um ser capaz de desenvolver ações por conta própria, mas que, nem por isso, prescinde de ações planejadas pelas professoras para que ocorram interações entre elas, embora sejam perfeitamente capazes de apreender junto aos seus pares, de forma espontânea.

Portanto, reafirmamos que certas interações criança-criança carecem de planejamento, tanto quanto as interações professora-criança, para que as aprendizagens e o desenvolvimento ocorram. Isso fica reforçado se se leva em conta o que Vygotski (1995) afirma sobre o fato de o bom ensino ser o que se adianta ao desenvolvimento.

Daí a importância de as professoras conhecerem como ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento humano e, em especial, o aprendizado e o desenvolvimento da fala, a fim de organizar atividades mediadoras que melhor os contemplem (o aprendizado e o desenvolvimento).

Neste sentido, a professora que atua com crianças na escola de Educação Infantil deve compreender que a fala não se desenvolve de modo natural, mas que precisa ser estimulada para que ocorra, e se desenvolva de modo correto do ponto de vista da semântica, da sintaxe e da ortografia, e que nada disso é adquirido biologicamente, e sim culturalmente, pelas mediações culturais nas quais se inserem as mediações educacionais e, de modo especial, aquelas bem planejadas.

Nos capítulos 1 e 2, em diversas passagens, estas ideias foram reforçadas com a apresentação de argumentos buscados no referencial teórico utilizado.

Foram ali, também, indicadas algumas possibilidades para contemplá-las na prática educativa na escola de Educação Infantil.

Foi, também, apontado que seria muito enriquecedor para o processo de ensino e de aprendizado que as Unidades Escolares de Educação Infantil pudessem ter mais professoras por crianças, para que fosse possível estabelecer um trabalho educativo mais atento às suas características e necessidades em grupos menores.

O fato de as turmas de crianças serem muito numerosas apareceu como uma das razões que as professoras entendem como obstáculo para que consigam desenvolver um melhor trabalho educacional junto às crianças. Isso ressalta a importância da escola.

A escola é o ambiente mais importante na vida de uma criança, depois do ambiente familiar. É nela que as crianças terão despertado seu potencial de aprender, evoluir, socializar. E, se realizado um bom trabalho educativo, poderem levar a cabo a realização desse potencial.

Como dito por Charlot (2005), a educação é um movimento de humanização e de socialização. Tais movimentos ocorrem dentro da escola, tanto ou mais do que fora dela, principalmente nos anos iniciais da vida da criança dos quais faz parte a Educação Infantil.

Cada vez mais crianças, pouco tempo depois de nascer, são levadas para a escola e nela permanecem por quatro a cinco horas diárias e, muitas, por dez ou mais horas, tornando a escola uma parte importante da sua formação humana, como constatado no que foi relatado no capítulo terceiro.

A criança contemporânea passa muitas horas de sua vida dentro da escola, o que amplia a importância deste espaço social de convivência, de aprendizagens e de oportunidades de desenvolvimento.

Fica evidente que deve haver um reconhecimento social efetivo da importância da Escola de Educação Infantil e esse reconhecimento deve levar as sociedades a exigirem cada vez mais políticas públicas sérias e efetivas voltadas para este momento tão importante da vida de seus cidadãos: os cidadãos crianças.

As experiências pedagógicas destacadas ao longo do texto demonstram a importância que tem a professora de Educação Infantil neste processo e o quanto ela precisa ter consciência de seu papel de formar pessoas e de que o mundo que apresenta às crianças, permeado por interações, em especial as sociolinguísticas, proporcionam elementos para que estas se desenvolvam.

Tais elementos devem ser pensados e definidos de acordo com o projeto pedagógico da escola, que deve contemplar com muita clareza todos os recursos e atividades que possam favorecer a melhor formação humana possível às crianças.

Ressalte-se a importância da mediação do adulto para auxiliar a criança em seu desenvolvimento físico e psicológico, enfatizando a importância que deve ser dada aos cuidados e às atividades pedagógicas conjuntamente sem que haja dicotomia entre cuidar e educar, sabendo-se que um encontra-se imbricado no outro.

Indica-se, ainda, que se não faz sentido separar ambos os aspectos, menos ainda o faz, separar ou dividir as funções dos profissionais que atuam na Educação Infantil, destinando alguns “para cuidar” e outros “para educar”.

Vale reforçar, ainda, a importância de as professoras criarem oportunidades para que as crianças que ainda não falam, possam ter pessoas que com elas conversem para que sejam provocadas para a oralidade, para que aprendam a escutar ou a se concentrarem na fala do outro.

Este é um aspecto que merece ser enfatizado, por exemplo, na formação das professoras que atuarão com crianças muito pequenas.

Dá-se vê o quanto o ambiente tem influência na qualidade do desenvolvimento das crianças e a teoria histórico-cultural, como foi dito nos dois primeiros capítulos, nos aponta alguns bons caminhos para que as interações que ocorrem nele sejam, de fato, propiciadoras dessa qualidade.

Na perspectiva dessa teoria um aspecto importante a ser enfatizado é o do papel das mediações como caminho para a gênese das formas superiores do comportamento humano para além dos aspectos biológicos.

Isso não ocorre sem as interações sociais, no interior das quais ocorrem as mediações, o segundo dos três elementos fundamentais para pensar as interações das docentes com as crianças na Educação Infantil, acima mencionados.

Conforme visto, a teoria histórico-cultural aponta as mediações como caminho para o desenvolvimento das características e capacidades especificamente humanas o que, no caso da Educação Infantil, acontece entre as crianças e todas as demais pessoas com as quais se relacionam no ambiente da escola e não apenas com a professora.

Todos os adultos que, de alguma maneira participam do ambiente da escola, acabam por terem algum papel mediador, ainda que de modo não intencional, visto que o aprendizado infantil passa também pela imitação de gestos, expressões corporais, as mais diversas, e as expressões verbais.

Todos os adultos que convivem com as crianças nos espaços escolares (inspetores de alunos, merendeiras, auxiliares de limpeza, etc.) podem tomar contato com a teoria histórico-cultural, e serem estimulados a conhecer como se processam o ensino e o aprendizado na primeira infância para que também tomem parte (e sintam-se parte) em tornar a escola um ambiente propulsor e propiciador de aprendizagens para as crianças.

Tal contato pode ser feito por meio de estudos coletivos sobre aspectos do desenvolvimento infantil à luz da teoria histórico-cultural, o que pode ser feito durante os horários de trabalho pedagógico desenvolvidos na escola, dentro do período de trabalho, ou

em outros horários próprios para que tais conhecimentos cheguem a todos que tomam parte no processo de desenvolvimento infantil dentro da escola.

Também a mediação deve ser conduzida formando mediadores entre as crianças, para que se ajudem mutuamente. Isso não tira da professora o importante papel como responsável adulto pelo processo, mas tira-lhe a posição de adulto controlador do processo.

Nesse processo de mediação entre coetâneos, motivado e, por vezes, orientado pela professora, é importante que a criança, de fato, realize a atividade individualmente ou com seus pares, para que não aconteça de a mão da criança não aparecer em trabalhos manuais, dada a estética essencialmente adulta vista em fotos dos trabalhos infantis no terceiro capítulo, demonstrando que a criança de participante do processo, figure como mera coadjuvante.

Daí que não deve a professora realizar a atividade pela criança, pois, mediar não é fazer por ela.

Ainda que esteticamente as atividades não fiquem “bem feitas”, terão sido feitas pelas mãos das crianças, proporcionando-lhes um importante aprendizado, além de desenvolver outros elementos de maturação biológica, como o aperfeiçoamento da coordenação motora fina, da escuta e o aprimoramento da concentração no objeto.

Nesse estudo foi visto que é importante que a atividade tenha significado para a criança.

Que propor uma atividade para a criança não é apenas propor a execução de uma tarefa. Para a criança, a execução de uma tarefa envolve outros mecanismos, como entender qual o resultado a ser alcançado, o qual deve estar consoante com o seu desejo de fazê-lo.

Por isso, o planejar docente deve possibilitar o envolvimento da criança em atividades que sejam interessantes para ela e onde ela se veja no produto final.

O terceiro elemento fundamental para pensar as interações docentes com as crianças na Educação Infantil, destacado nesse estudo, é que diz respeito à memória.

Pesquisada por Vygotsky e seus colaboradores, a memória faz parte das Funções Psicológicas Superiores – FPS, estudadas ao longo do primeiro capítulo e é definida como sendo a capacidade que o ser humano tem de reter e reproduzir as apropriações que faz, além de ser considerada na teoria histórico-cultural uma função psicológica central, porque em torno dela se constroem todas as outras funções.

Sobre esse importante aspecto do desenvolvimento humano as professoras não fizeram uma referência sequer, demonstrando total desconhecimento de sua importância.

Como descrito no primeiro capítulo a memória mediada refere-se ao registro de experiências para recuperação e uso posterior, sendo essas experiências elementos mediadores que ajudam o sujeito a lembrar-se de conteúdos específicos e permite que ele controle seu próprio comportamento, utilizando signos e instrumentos(cujas funções também foram estudadas no primeiro capítulo) que provocarão a lembrança daquilo que precisa ser recuperado de forma intencional.

Tendo relação direta com o pensamento, o uso da memória deve ser exercitado na escola, e para isso as professoras precisam planejar atividades a serem ofertadas com o intuito de exercitar essa importante função psicológica superior humana, principalmente nos anos iniciais.

Nessa perspectiva, a nosso ver, os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada dos professores de Educação Infantil devem propiciar momentos de estudo e aprofundamento da teoria histórico-cultural com vistas a auxiliá-los a conhecer o desenvolvimento biológico, psíquico e intelectual das crianças, de modo a instrumentalizar sua prática pedagógica, voltada especificamente para a atuação na educação da primeira infância, enfocando, no caso, os aspectos relativos à memória e aos procedimentos educativos que podem auxiliar no seu desenvolvimento.

Por fim, as docentes conscientes de sua responsabilidade em oferecer condições que promovam o aprendizado e o desenvolvimento da criança, pautadas na teoria histórico-cultural, orientadas para as interações sociolinguísticas, fundamental nesta faixa etária, precisam identificar quais elementos histórico-culturais devem ser apreendidos pela criança, para que ela desenvolva o máximo possível de aptidões e capacidades rumo ao aprendizado da linguagem verbal que irá inseri-la no mundo.

A despeito das dificuldades enfrentadas durante o percurso, algumas delas registradas no terceiro capítulo, como greves, falta de recursos materiais, humanos e pedagógicos, etc., o que presenciamos durante a pesquisa foi um trabalho diferenciado, que se movia no sentido de proporcionar o melhor aprendizado possível, apresentando, inclusive a presença de referências à teoria histórico-cultural.

Considerando as carências materiais e humanas na escola pesquisada, apontadas durante a pesquisa, sabendo-se que semelhantemente ocorre em outras instituições de Educação Infantil país afora, as educadoras devem focar seu olhar nas possibilidades de trabalhar pedagogicamente para que o desenvolvimento das crianças seja o melhor possível

dentro das possibilidades oferecidas naqueles espaços, e com os recursos de que dispõem, buscando para isso fundamentação teórica aplicável ao contexto da educação da infância e passível de ser articulada com a prática.

Para tanto, sugerimos a teoria histórico-cultural como adequada a esse propósito.

Aos gestores educacionais cabe garantir os meios necessários para que esse objetivo seja alcançado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 11 ed., Campinas-SP: Papyrus,. Série Prática Pedagógica, p. 149-192, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Org.) **Henri Wallon – Psicologia e educação**. Edições Loyola. 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. São Paulo: Moderna. 1973.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. UNESP/Marília, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1,2 e 3.

_____. **Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009 a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs). Porto Alegre: Penso 2013, p. 9-17.

CHARLOT. Bernard. **Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed,2005.

CRUZ, Solange Maria de Oliveira; SILVA, Marcos Antonio Martiliano da; SANTOS, Marli dos Reis dos. “Brincar”, brincar... E brincar!Três abordagens possíveis do brincar na educação infantil. **Educação Pública**, v.16, ed.15, 19 julh.2016. Disponível em <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/edicao/edicao-15-2016> Acesso em 05. Out.2016.

DAVIS, Cláudia e SILVA, Flávia Gonçalves. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 123, v. 34, set/dez, 2004, p.

DELARI JR., Achilles. Quais são as “funções psíquicas superiores”? **Anotações para estudos posteriores**. Umuarama-PR, 2011. Produção voluntária. Disponível em http://www.delari.net/ap-delari-2011_quais-as-funcoes.pdf

Deliberação CME Nº 08/10 - **Dispõe sobre Criação, Autorização e o Credenciamento das Instituições de Educação Básica, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão**. Cubatão, SP.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em aberto/INEP**, v.18, n.73, Brasília, 2001, p.11-28. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001405.pdf>. Acesso em 02. Out.2016.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de La periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DADIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p.125-142.

EMILIANO, Joice Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Cadernos de Educação: **Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 59-72, 2015. Disponível em: http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015_200306.pdf. Acesso em 13. Mai.2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, Abril, 2004 Disponível em [:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10. Jul de 2016

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. In. ARCE, Alessandra.; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin..** São Paulo: Xamã. 2006.p.11-25.

FALK, Judit. **Educar nos três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2011.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro.; CRÓ, Maria de Lourdes.; LOPES, Isabel Poço. **Ferramentas da mente: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de Infância.** Portugal. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra
Edição: 1. Ed.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed.rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.3), 2009.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2 ed., Chapecó:Argos,2012.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

GRASS, Idania Blanca Peña. O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.p.143-160.

GUARUJÁ. **Melhores práticas na educação infantil: primeiríssima infância – de 0 a 3 anos.** Prefeitura Municipal de Guarujá. Secretaria de Educação- SEDUC. Planeta. [2015].

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LA TAILLE, Ives; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Ed. Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Atividade, consciência e personalidade.** 1978. Fonte: The Marxists Internet Archive. Tradução para o português: Maria Silvia Cintra Martins. Disponível em [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/Atividade,%20consciência%20e%20personalidade%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/Atividade,%20consciência%20e%20personalidade%20(1).pdf) . Acesso em 16.mar.2016.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In.: VIGOTSKII, Lev. Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6.ed. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.119-142.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo. Ed. Sobradinho, 2005.

LONGAREZI, Andréa M. Contribuições da teoria da atividade para educação escolar. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (Orgs). **Educação e desenvolvimento humano:** contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. – Coleção Docência em formação.

LUCCI, Marcos Antonio. A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem Sócio-Interacionista de Vygotsky. (PP.137-147). In **Revista de Ciência da Educação.** N. 6. São José dos Campos, São Paulo: Siciliano, 2002.

_____. La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. **Profesorado** Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf> Acesso em 22/02/2016.

LURIA, Alexander Romanovich. YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Icone, 1990.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**, São Paulo, n.28, p.111-122, FDE, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf Acesso em 17 Jul.2015

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MELLO, Suely Amaral **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola.** UNESP/Marília. 2002.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Orgs.). Políticas Públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC/São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2008.p.507-513.

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, outubro-diciembre, 2010, pp. 727-739. Instituto de Psicologia. São Paulo, Brasil.

_____. SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 37-50, Setembro/Dezembro 2014.p.37-50.

MOLON, Susana Inês. Cultura- A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. **III Conferencia de pesquisa Sócio-Cultural.** Campinas – SP, 2000. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc> Acesso em 17/04/2016.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** 5.Ed – Petropolis, RJ: Vozes,2015.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 11 ed., Campinas-SP: Papyrus,. Série Prática Pedagógica, p. 149-192, 1996.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2013.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, _____**. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. REGO, Teresa Cristina. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf> Acesso em 31 mar.2016.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cad.Pesq.** São Paulo, n.87, p.62-70, Nov.1993.

_____. **Reinações infantis: um olhar sobre as interações de crianças em creches**. Tese de Livre-Docência, FFCLRP – USP, 1994.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 a.

_____. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011b.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção InterAções. Editora: Edgard Blucher. São Paulo. SP, 2012.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilda Moraes Ramos de. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p.92-113

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 29(3), jul/set.2012, p.327-340. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf>. Acesso em 18.Maio.2016.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico – cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf Acesso em 1 abril. 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Educação e Conhecimento).

RICHIT, Adriana. **Implicações da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador**. São Paulo, SP, 2004. Disponível em: www.rc.unesp.br/igce/demac/.../Artigo%20Vigotsky%20-2004.doc Acesso em 06 abr.2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In D. Colinvaux, L. Banks, & D. D. Dell’Aglia (Orgs.), **Psicologia e desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais** (pp. 19-59). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ROSSETTO, Elisabeth; BRABO, Gabriela. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. **Travessias** Ed.05. Paraná – PR.2009. Disponível em [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/3238-11920-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/3238-11920-1-PB%20(1).pdf)Acesso em 17. Abril. 2016.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. Resenha da obra Pensamento e Linguagem. **Estação Científica** – Juiz de Fora, nº 09, janeiro a junho/2013. Disponível em <http://portal.estacio.br/media/4442129/9%20resenha%20vygotsky.pdf> Acesso em 16. Abril. 2105.

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTHAL, M.F. (Org.).**Violência e criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p.189-204.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: SP. Autores Associados, 2008.

SERRA, Diego Jorge González. Fundamentos teóricos de La psicología histórico cultural. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suelly Amaral; SILVA, Vandei Pinto da. (Orgs). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SILVA, Maria Letícia Miranda Barbosa da. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Revista Tramas para Reencantar o mundo**. Seminário Tramas-2014. Nº 1 (2015). Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 31.maio.2016.

SILVA, Roseli Ap^a dos Santos da; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Roseli.pdf. Acesso em 16. Jan.2017

SOUZA, Solange Jobim e. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez. 2012.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

VIGOTSKI. Lev. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. – Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. A questão do meio na pedologia. Tradução: Marcia Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos, 13. Ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich.;LURIA, Alexandre Romanovich. (1930) **Estudos da história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 a.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas, tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995. (Original publicado em 1931).

_____. (1931) Paidología del adolescente. In: **Obras escogidas, tomo IV**. Madrid: Visor/MEC, 1996b. p. 11-248.

_____.El problema de la edad. In: **Obras escogidas, tomo IV**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012. p. 251-273.

_____. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto – 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 23 - 47 jul./dez. 1999, p.23-47.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES E ANEXO

1. APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO



Projeto de pesquisa Mestrado: “O papel das interações professora-criança e criança-criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos”

Orientador: Professor Doutor Marcos Antônio Lorieri PPGE – UNINOVE.

QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

Período em que trabalha: Manhã () Tarde () Manhã e tarde ()

Sexo: () Idade: ()

Formação Acadêmica _____

1. Há quantos anos trabalha, como Professora, na Educação Infantil?
Mais de um ano () Mais de 3 anos () Mais de 5 anos ()
2. Com quantas turmas de Educação Infantil você trabalha atualmente?
Uma turma () Duas turmas () Três ou mais turmas ().
3. Quantos alunos você tem em cada turma de Ed. Infantil com a qual trabalha?
Turma 1 () Turma 2 () Turma 3 ()
4. Você julga importante conversar com as crianças?
Sim () Não ()
Por quê?

5. As conversas dos adultos com as crianças podem ajudá-las em seu desenvolvimento?
Sim () Não ()
Por quê?

6. As crianças com as quais trabalha, conversam entre si?

Sim e com muita frequência ()

Sim, mas com pouca frequência ()

Pouco ()

Muito pouco ()

7. Você julga importante as conversas entre as crianças?

Sim () Não ()

Por quê?

8. As conversas das crianças com as demais crianças podem ajudá-las em seu desenvolvimento? Sim () Não ()

Por quê?

9. Você prevê, no seu planejamento de atividades, que deva haver conversas entre **você** e as **crianças**? Sim () Não ()

Por quê?

10. Você prevê, no seu planejamento de atividades, que deva haver conversas entre as **crianças**? (Sim () Não ()

Por quê?

2. APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES NA ESCOLA



Projeto de pesquisa Mestrado: “O papel das interações professora-criança e criança-criança no desenvolvimento de 0 a 3 anos”

Orientador: Professor Doutor Marcos Antônio Lorieri PPGE – UNINOVE.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Após aplicação do questionário, realizaremos observações relativas às interações sociolinguísticas entre as professoras e as crianças e entre crianças e crianças, que ocorrem durante as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, em especial, nos momentos de troca de fraldas para os menores de 1 ano, e de alimentação e parque para todos.

Durante essas observações procuraremos identificar o seguinte:

1. **Nas conversas das professoras com as crianças** (falas de ambas).
 - 1.1. A frequência das conversas (se sempre, às vezes ou nunca);
 - 1.2. Quais os tipos de conversas (se amorosa, de repreensão, de comando, de ânimo ou consolo, etc.)
 - 1.3. As qualidades das conversas (se amigável ou não, constante ou escassa, diálogo ou impositiva).
 - 1.4. As finalidades das conversas (para dar ordens, organizar atividades, de comunicação espontânea, etc.)

2. **Nas conversas das crianças entre si.**
 - 2.1. A frequência das conversas (se sempre, às vezes ou nunca);
 - 2.2. Se espontâneas ou apenas quando estimuladas pelas professoras;
 - 2.3. As qualidades das conversas (se amigável ou não, constante ou escassa, diálogo ou monólogo, etc.).
 - 2.4. As finalidades das conversas (para dar ordens, organizar atividades, de comunicação espontânea, etc.)

ANEXO

3.ANEXO A- PARTE DA ROTINA DE HIGIENE (REGISTRADA NO PPP DA UNIDADE)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Serviço de Apoio às Creches
CEU – UME “Profª Marta Josete Ramos Impaléa” – Unidade II

Troca de Fraldas

A troca de fraldas também é uma preocupação presente em nossa instituição. Nesses momentos, é importante que o educador interaja com a criança, sempre conversando e evitando expressões de repulsa, demonstrando interesse e respeito por ela.

Sabemos que é indicado que a troca de fraldas ocorra em local reservado. Não é adequada em ambientes coletivos, pois podem ocorrer contaminação e a disseminação de doenças, bem como a exposição da criança. Mas, por conta do número de crianças por sala e por termos apenas 1 banheiro com três chuveiros e apenas dois trocadores as professoras costumam trocar as crianças na sala, exceto em caso de fezes e diarreia que é no banheiro.

Elas empilham os colchões numa determinada altura que fique comportável para as mesmas e trocam as crianças.

Banho

Todas as crianças de período integral tomam banho, porém as de período parcial só em casos de extrema necessidade. Os banhos são divididos por período respeitando a quantidade de alunos integrais que compareceram no dia, por exemplo: 14 alunos, 7 banhos no período matutino e 7 no período vespertino. Às vezes os bebês tomam mais de um banho por dia por conta de evacuar muito mole e não ser possível higienizá-los com lenço umedecido. Como o banheiro fica fora da sala de aula as educadoras costumam utilizar procedimentos para facilitar seu trabalho e garantir a segurança das crianças. (Fonte: PPP/2014/UME/CEU)