

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA FERNANDES LOPES DORNELAS

**LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CAMPINAS

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA FERNANDES LOPES DORNELAS

**LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação sob orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI – PUC - Campinas

t372.21 Dornelas, Daniela Fernandes Lopes.
D713L Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de educação infantil / Daniela Fernandes Lopes Dornelas. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.
142f.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Comunicação oral. 3. Linguagem - Desenvolvimento. 4. Professores de educação pré-escolar - Formação. 5. Conhecimento e aprendizagem. 6. Planejamento educacional. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós- Graduação em Educação. III. Título.

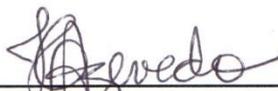
CDD – 22ª ed. t372.21

DANIELA FERNANDES LOPES DORNELAS

**LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

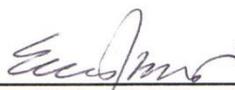
APROVADA: 18 de Dezembro de 2017.



Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz
(UNIMEP)



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(PUC-CAMPINAS)

Meu pensamento, com a enunciação das palavras mentalmente brotando, sem depois eu falar ou escrever, esse meu pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão, sem palavras, do pensamento – palavra que se seguirá, quase imediatamente -, diferença espacial de menos de um milímetro. Antes de pensar, pois, eu já pensei. Suponho que o compositor de uma sinfonia tem somente o “pensamento antes do pensamento”, o que se vê nessa rapidíssima ideia muda é pouco mais que uma atmosfera? Não. Na verdade é uma atmosfera que, colorida já com o símbolo, me faz sentir o ar da atmosfera de onde vem tudo (Clarice Lispector, 1978, p. 16 e 17).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa e, especialmente, pela confiança e autonomia depositadas que permitiram o meu próprio caminhar.

Às professoras Dra. Maria Nazaré da Cruz e Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, que fizeram parte da banca examinadora no exame de qualificação e na defesa, pelas oportunas observações e contribuições.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc Campinas, em especial àqueles vinculados à linha de pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, cujas disciplinas me ajudaram a refletir sobre temas relacionados a educação e sobre o processo da pesquisa.

Às professoras e funcionárias das escolas pesquisadas, pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas amigas de curso, Rossilene e Aracelli, pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Às minhas amigas, Ana Lúcia e Carla, pela cumplicidade e pelo incentivo nessa trajetória.

À querida Natália, pela disponibilidade em realizar a revisão ortográfica do texto.

Aos meus familiares que sempre acompanharam meus estudos e comemoraram cada conquista.

Ao meu esposo Leandro, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com meu processo de formação.

RESUMO

Esta pesquisa trata do desenvolvimento da linguagem oral de crianças de zero a três anos de idade na Educação Infantil, cujo objetivo central situa-se em conhecer concepções e práticas de professoras relativas ao desenvolvimento da linguagem oral. Assim, o problema da pesquisa visa analisar como o desenvolvimento da linguagem oral é compreendido por professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos. Considerando a importância da relação entre a linguagem e o pensamento no desenvolvimento dos conceitos nas crianças, reiterada de forma consistente na literatura científica sobre o tema, identificamos a relevância de se estudar sobre o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de zero a três anos na percepção de professoras. O campo de pesquisa foi composto por duas escolas de Educação Infantil, uma pública e outra particular, do município de Indaiatuba. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, uma de cada escola, e observações sistemáticas de suas aulas. A análise do material empírico apoia-se na Teoria histórico-cultural de Vigotski e na pedagogia histórico-crítica, ao sustentar a educação das crianças pequenas com base em um trabalho educativo que visa aproximar os alunos do conhecimento sistematizado produzido de maneira histórica, cultural e científica pela humanidade. Após a análise das entrevistas com as professoras e dos registros de observação de suas aulas, identificamos as seguintes categorias de análise: Para além da ampliação do repertório; Era uma vez a linguagem e o pensamento...; Brincar e conversar, é só começar!; O dito, o feito e o efeito. Pudemos verificar que as práticas das professoras poderiam contribuir mais para o desenvolvimento da linguagem oral, considerando essa prática como um elemento mediador que envolve significados e sentidos, tornando-se assim um ato de pensamento, caso houvesse condições de trabalho adequadas, assim como uma formação inicial que proporcionasse um embasamento teórico e prático direcionado para a fase com a qual atuam. As contribuições deste trabalho visam aprofundar os estudos na área de formação de professores de Educação Infantil, destacando a importância da ação pedagógica intencional no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, em especial, os que atuam com crianças de zero a três anos, além de reforçar a necessidade de uma formação inicial que atenda as especificidades da docência para esta faixa etária.

Palavras-chave: Formação de Professores de Educação Infantil. Crianças de zero a três anos. Teoria histórico-cultural. Práticas pedagógicas. Linguagem oral.

ABSTRACT

This research discusses pedagogical practices in Early Childhood Education and analyzes the concepts and practices of teachers of children from zero to three years of age on the development of oral language. Therefore, the research problem reflects on how the development of oral language is understood by teachers of Early Childhood Education who work with children from zero to three years. Considering the importance of the relationship between language and thought in the development of concepts in children, we identified the relevance of studying the development of oral language in children from zero to three years in the perception of teachers. For this research, two schools of Early Childhood Education were selected, one public and another private, in the city of Indaiatuba. Semi-structured interviews were conducted with the teachers, one from each school, and also systematic observations of their classes. The research is based on the theory of human development in the historical-cultural perspective of Vigotski and historical-critical pedagogy, supporting the education of young children based on an educational work that aims to bring students to the systematized knowledge produced by mankind in a historical, cultural and scientific way. After analyzing the interviews with the teachers and observation records of their classes, we identified the following categories of analysis: Beyond the expansion of vocabularies; Once upon a time there was the language and the thought...; Play and talk, just get started!; What's said, done and the effect. We could verify that the practices of the teachers could contribute more to the development of oral language, if there were adequate working conditions, as well as an academic formation that provided a theoretical and practical base directed to the phase with which they act. Thus, the contributions of this research aim to deepen the studies in the area of Early Childhood teacher education, highlighting the importance of intentional teaching related to the development of oral language, especially those who work with children from zero to three years, and also reinforcing the need for an academic formation that meets the specifics of teaching for this age group.

Key words: Early Childhood teacher education. First childhood. Cultural–historical theory. Pedagogical practices. Oral language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A LINGUAGEM ORAL NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA	19
1.1 A perspectiva do desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural	20
1.1.1 De Marx a Vigotski	20
1.1.2 A relação entre o trabalho e a linguagem	22
1.1.3 O cultural em Vigotski	24
1.2 Desenvolvimento da linguagem oral	26
1.2.1 A linguagem na abordagem histórico-cultural	26
1.2.2 Pensamento e linguagem	29
1.3 Em que momento do desenvolvimento surge a linguagem oral	32
1.3.1 Consciência e linguagem	32
1.3.2 O significado da palavra	35
1.3.3 Palavra e pensamento	37
CAPÍTULO II CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	41
2.1 Necessidades de conhecimento dos professores na relação do desenvolvimento e aprendizado	42
2.1.1 Aprendizado e desenvolvimento	42
2.1.2 Zona do desenvolvimento proximal e a imitação	44
2.1.3 A intencionalidade do professor	46
2.1.4 Influências na formação docente	49
2.2 As especificidades do trabalho pedagógico para crianças de zero a três anos.....	54
2.2.1 O trabalho pedagógico voltado às crianças dessa faixa etária.....	54
2.2.2 Para uma superação do conhecimento tácito	57
2.2.3 O papel da escola no desenvolvimento da linguagem.....	61
CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1 O <i>locus</i> da pesquisa e seus participantes	68
3.1.1 A cidade.....	68
3.1.2 As escolas e as professoras.....	69

3.2	Construção e análise do material empírico	73
CAPÍTULO IV CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ACERCA DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS		
76		
4.1.1	Para além da ampliação do repertório	76
4.1.2	Era uma vez a linguagem e o pensamento.....	86
4.1.3	Brincar e conversar, é só começar!.....	94
4.1.4	O dito, o feito e o efeito.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		125
APÊNDICES		133
Apêndice A Análise dos resumos dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico.....		
		133
Apêndice B Roteiro de entrevista com professoras		139
Apêndice C Roteiro de observação.....		140
Apêndice D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		141

INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo no ano de 1999 e, no terceiro ano, junto com uma colega de curso, realizamos nossa pesquisa na área de linguagem oral, envolvendo a caracterização do comportamento verbal de crianças autistas, sendo contempladas com bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Terminada a graduação, em 2002, ingressei no curso de Pós-Graduação em Linguagem e Cognição da Universidade de São Paulo, e desenvolvi uma pesquisa, por dois anos, cujo objetivo era avaliar a eficácia de um instrumento na caracterização de comportamento de gêmeos autistas, e uma das áreas de avaliação era a fala, linguagem e comunicação. Por um breve intervalo destinado à adaptação de mudança de cidade e organização familiar, consegui atuar inicialmente como professora de Inglês. Durante esse período, repensei minha atuação na fonoaudiologia e mergulhei na descoberta da minha vocação. Então decidi que queria atuar na área educacional, pois além de o ato de ensinar ser algo apaixonante para mim, queria contribuir com meus conhecimentos para ajudar os alunos. Em 2008, iniciei o curso de Psicopedagogia na Universidade Estadual de Campinas, e logo que recebi o certificado, no início de 2010, comecei a atuar na área em um colégio particular em Indaiatuba, cidade na qual já morava há um ano.

Encontrei-me na profissão, e minha inquietação pelo estudo, pela pesquisa e pela docência trouxe o desejo de ingressar no Mestrado. Porém, trabalhando quarenta e quatro horas semanais e recém contratada pelo colégio, não entendi como um bom momento para pleitear a redução de carga horária. Todavia, consegui, naquele momento, cursar apenas como aluna especial uma disciplina em Linguagem, Pensamento e Educação, na Universidade São Francisco em Itatiba. Em seguida, em 2011, ingressei no curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. Guardei minha inquietação até o ano passado, 2016, quando percebi a oportunidade gerada pela nova gestão da escola e então embarquei na entusiasmada caminhada que é o Mestrado. Das linhas de pesquisa oferecidas pelo curso, Políticas Públicas e Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, escolhi a segunda, pois aprofundando o estudo nessa área posso contribuir também no meu campo de atuação profissional. Continuo trabalhando no mesmo colégio, em Indaiatuba, porém na função de Orientadora Educacional, da Educação Infantil aos Anos Iniciais. Nesta função, sou responsável, fundamentalmente, pelo acompanhamento dos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem das crianças,

bem como as questões relacionais e sócio-emocionais. No contato com as professoras, particularmente da Educação Infantil, diante dos relatórios de acompanhamento dos alunos, por elas produzidos, e na observação de suas aulas, era possível perceber lacunas no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, bem como uma fragilidade teórica e prática. Foi nesse sentido, que a pesquisa a ser desenvolvida no curso de Mestrado partiu de um interesse com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Compreendo que minha trajetória culminou em um arcabouço para o desenvolvimento da minha pesquisa, cujo objetivo foi investigar a linguagem oral na Educação Infantil, tendo como campo de observação uma escola pública e outra particular. A intenção não é a de realizar um estudo comparativo, enfatizando as diferenças da rede pública em detrimento da particular, mas realizar uma análise acerca da prática das professoras e suas concepções, haja vista a pouca ênfase oferecida nos cursos de Pedagogia com relação às disciplinas oferecidas que tratam da Educação Infantil, como ressalta Azevedo (2013, p. 103):

O professor da Educação Infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões da formação dos professores dessa área. É, sem dúvida, tarefa complexa sugerir formas de intervenção para melhorias nessa formação, mais ainda se não estivermos adequadamente informados das principais dificuldades que permeiam a área, caso contrário, correremos o risco de não alcançarmos qualquer avanço nesse sentido.

O reconhecimento da Educação Infantil, como parte do segmento oficial de ensino, é recente no Brasil. Seu percurso histórico parte de um perfil assistencial-higienista, valorizando o cuidado com a higiene e com a segurança física, sendo que o trabalho voltado à educação, no sentido formal, era inexistente. Nos últimos 20 anos, o tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de Educação Infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação, vêm ocupando os debates educacionais (KRAMER, 2006). Para a autora:

O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isso tem consequências para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil (p.798).

No que se refere ao atendimento em creches, para o Projeto Curricular para a Modalidade de Berçário, deve-se assumir a função social e educativa, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CEB, nº 1 de abril de 1999, artigo 3º, inciso III que descreve:

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível (p. 24).

Como parâmetros aos profissionais que atuam na Educação Infantil, o Ministério da Educação, em 1998, criou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que traz como proposta uma base para o desenvolvimento de um projeto de trabalho com crianças desse segmento. O material é organizado em três volumes, sendo o primeiro um documento *Introdução*, que apresenta reflexões sobre criança, educação, instituição e profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalhos que estão agrupados nos outros dois volumes. Assim, o segundo, denominado *Formação Pessoal e Social*, apresenta o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da identidade e autonomia. Já o terceiro volume apresenta o eixo *Conhecimento de Mundo*, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Segundo o documento, os volumes pretendem:

(...) contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, v. 1).

Salienta-se que no âmbito do *Conhecimento de Mundo*, o documento introdutório propõe a construção das diferentes linguagens pelas crianças nas relações que são estabelecidas com os objetos de conhecimento. Além disso, esse âmbito enfatiza a relação das crianças com alguns aspectos da cultura, que é compreendida como um:

(...) conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 46).

Sem embargo, entende-se que a comunicação acontece nas relações humanas, sendo que, por meio dela, os indivíduos trocam informações e assimilam condutas do ambiente em que coexistem. Nesse sentido, a criança adquire com os adultos a experiência de muitas gerações pela linguagem, “que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

A capacidade de se comunicar por meio da articulação de sons e signos, os quais são providos de significados, é o que torna o homo sapiens único, ou seja, sua capacidade simbólica. Os signos e as palavras constituem um meio de contato social. Desta forma, o pensamento e o conhecimento são construídos em forma de linguagem e pela linguagem, isto é, a linguagem é um instrumento para se comunicar e para pensar (SARTORI, 2001).

Considerando que é por meio da linguagem e com base nela que organizamos e compreendemos o mundo ao nosso redor, Vigotski (1993) propõe que os significados das palavras apresentam dois componentes: um referente à acepção, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas, e o outro componente é o sentido, o que a palavra representa para cada indivíduo, ou seja, composto da vivência individual e do intercâmbio social. Deste modo, as palavras adquirem seu sentido no contexto do discurso. A variação de contexto implica, portanto, variação do sentido. Do mesmo modo, para Bakhtin (2009, p. 96), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Luria (1991) também descreve que a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência, e que seu surgimento imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória; assegurar o processo de abstração e generalização; e tornar-se meio de comunicação, veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.

A linguagem não apenas expressa o conhecimento adquirido pela criança, mas exerce um papel fundamental na formação do pensamento do indivíduo. Portanto, uma vez que o indivíduo está inserido em um contexto histórico-social, as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos, mas são resultado das atividades praticadas de

acordo com os hábitos sociais da cultura da qual este indivíduo faz parte (VIGOTSKI, 1993). Além disso, a linguagem também participa do processo de individualização da consciência.

Contudo, se o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na infância depende da interação com o meio social, especificamente no que diz respeito à produção cultural desse meio, no trabalho pedagógico com crianças em aquisição de fala, a intencionalidade da proposta educacional deve ir ao encontro desse desenvolvimento, como ressalta Luria (1985, p. 11):

Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança.

Ao considerarmos a criança como um ser em construção, ou seja, em processo de humanização, o trabalho pedagógico deve ser um ato intencional que envolve a transmissão de conhecimentos, o ensino, além do cuidado e da educação. Admitir que a instituição de Educação Infantil seja uma escola, indica que o professor em seu trabalho pedagógico deve atender, também, à transmissão de conhecimentos, respeitando do ponto de vista metodológico as características da faixa etária com a qual irá atuar (ARCE, 2010).

No entanto, para sua atuação profissional, o professor precisa de uma formação inicial que articule teoria e prática, que o conhecimento adquirido nessa formação possibilite a intencionalidade da ação docente na Educação Infantil fundamentada em concepções teóricas. Assim, que os cuidados necessários com crianças de zero a três anos, ou seja, momentos de troca de fralda, alimentação, banho, bem como momentos de brincadeira, leitura de história ou de atividades artísticas, sejam compreendidos como parte de um aprendizado de práticas sociais e do desenvolvimento infantil, como ressalta Azevedo (2013, p. 102):

Hoje, se pretende um professor de Educação Infantil que, fundamentalmente, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a relevância social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, esse perfil de professor pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construídas.

Arce (2010) critica a proposta do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, o qual estabelece que é na interação entre os pares que a criança progredirá em seu caminho de construção do conhecimento e, que cabe ao professor “ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição”, intervindo apenas quando solicitado ou necessário e permitindo, assim, “que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa” (p 19). Considerando essa visão, significaria destituir o papel do professor como o coordenador do processo educacional, promovendo um esvaziamento dos conhecimentos produzidos historicamente, como descrevem Raupp e Arce (2012, p. 84):

A referência à teoria é restrita ao “cotidiano em si” da educação das crianças de 0 a 6 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização das professoras de crianças de zero a seis anos. São constatações que se evidenciam justamente em um período recente de reconhecimento dessa profissão expressando uma esfera geradora da precarização das professoras da Educação Infantil.

Desta forma, a discussão acerca da preparação do professor para atuar na Educação Infantil torna-se imperativa, uma vez que com o intuito de incluir mais crianças nessa primeira etapa de educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases, no 9.394, de 1996, foi alterada por meio da Lei no 12.796, de 2013, obrigando que pais matriculem as crianças na escola a partir dos quatro anos de idade. Sendo assim, municípios e estados tinham até o ano de 2016 para garantir a inclusão das crianças a partir dessa idade na Educação Infantil. A formação dos docentes para atuar nesse segmento de educação está estabelecida em seu Art. 62, com a redação dada pela Lei nº 12.796, determinando que:

A formação de docentes para atuar na 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Apesar de a lei considerar a formação em nível superior necessária para a atuação docente com crianças na educação básica, verifica-se que nos cursos de formação de professores, os conhecimentos voltados à atuação no Ensino Fundamental são priorizados em detrimento aos relativos à Educação Infantil, em especial aqueles destinados ao trabalho com crianças de zero a três anos (AZEVEDO, 2013). Diante dessa lacuna formativa, os

professores desconhecem as práticas necessárias para o trabalho com essa faixa etária. Ao desconsiderarem a indissociabilidade cuidado-educação, deixam de contribuir com o desenvolvimento e com a aprendizagem dessas crianças.

No que se refere à preparação para a prática pedagógica oferecida em cursos de formação dos professores, Gatti (2010) em seus estudos sobre esse tema, assinala a atual preocupação com as licenciaturas, tanto com relação às estruturas institucionais, como aos seus currículos e conteúdos formativos. A autora constata que, para o desenvolvimento do trabalho de planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os Anos Iniciais e Educação Infantil, há uma insuficiência formativa evidente no professor.

Essa insuficiência formativa é ratificada na pesquisa de Silva (2012), pois, ao analisar as práticas educativas na Educação Infantil, constatou que, com relação ao desenvolvimento infantil, as instituições pesquisadas não promovem de modo satisfatório o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 91) ressalta que “a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa”.

Em virtude das ideias trazidas até o momento, defende-se a relevância de um ensino intencional e de qualidade para a primeira etapa da infância, uma vez que é nessa fase que o desenvolvimento de diferentes capacidades e formas de expressão culturalmente mediadas, dentre elas a linguagem oral, definem um marco determinante no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Entendemos como um ensino de qualidade aquele que tem seus professores preocupados com o desenvolvimento de todos os aspectos da criança.

Para esta pesquisa, o objeto de estudo foi definido a partir de um levantamento bibliográfico inicial por meio da seleção de descritores relacionados às práticas pedagógicas na Educação Infantil com crianças de zero a três anos. Esse primeiro levantamento bibliográfico nas bases de dados selecionadas: scielo¹, bdt² e periódicos capes, foi realizado no sentido de verificar o que se tem estudado sobre essa temática no período de 2010 a 2015, bem como analisar qual o enfoque e as propostas destacadas nessas pesquisas. Os resultados foram organizados, inicialmente, pela quantidade de trabalhos selecionados por estarem relacionados com o objeto de estudo que, ao início da pesquisa, consistia em focar nas práticas pedagógicas de professores de crianças de zero a três anos.

Diante dos temas de estudo presentes nos dezesseis trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, verificamos diferentes interesses de pesquisa envolvendo a

¹ Scientific Library Electronic Online.

² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

prática pedagógica dos professores. Percebemos que as pesquisas, em sua maioria, nos últimos anos, têm-se ocupado de temas relacionados com a intencionalidade da prática docente, a formação inicial associando teoria e prática, a formação continuada por meio do registro reflexivo, a necessidade de conhecimento da primeira infância e a indissociabilidade do cuidar-educar. Desta forma, a fim de verificar estudos recentes na área da Educação Infantil e considerando também o que a literatura científica vem apontando como aspecto essencial no desenvolvimento infantil, partimos para um segundo levantamento bibliográfico, nas mesmas bases de dados e no mesmo período, porém selecionamos os descritores: linguagem oral e educação infantil; linguagem oral e crianças de zero a três anos; linguagem oral e práticas docentes na educação infantil; linguagem oral e crianças de zero a três anos na educação infantil; linguagem oral e crianças de zero a três anos na creche. Contudo, não foram selecionados trabalhos que pudessem contribuir com o objeto de estudo.

Devido ao insucesso da segunda busca, definimos outros descritores que pudessem auxiliar no levantamento sobre pesquisas que tenham estudado a linguagem na Educação Infantil associada às práticas docentes. Portanto, realizamos um terceiro momento de busca às mesmas bases de dados (scielo, bdt e periódicos capes), determinando o mesmo período de tempo (2010 a 2015), com os seguintes descritores: linguagem infantil e práticas docentes, linguagem infantil e crianças de zero a três anos, e linguagem infantil e creche. Nessa busca, conseguimos identificar um trabalho que nos interessou para compor o grupo das pesquisas selecionadas como parte do levantamento bibliográfico.

De posse de todos os levantamentos, buscou-se concluir qual o enfoque ou enfoques que as pesquisas trazem no período de seis anos e, assim, determinar o que ainda merece ser investigado ou por qual âmbito o tema ainda não foi analisado, com o intuito de definir uma problemática relevante para a área de estudo escolhida. Para tanto, realizamos uma análise da leitura dos resumos dos dezessete trabalhos selecionados, sendo nove dissertações, cinco teses e três artigos, buscando identificar objetivo, abordagem teórica, metodologia e resultados. (Ver Apêndice A)

Verificamos, assim, por meio do terceiro levantamento, que a reflexão sobre a atuação do professor de Educação Infantil com crianças em processo de aquisição de linguagem oral pouco tem sido estudada, nos últimos seis anos, sendo essa uma lacuna na já tão investigada formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.

Portanto, reconhecida a importância da relação entre a linguagem e o pensamento no desenvolvimento dos conceitos nas crianças, reiterada de forma consistente na literatura científica sobre o tema, consideramos relevante estudar a percepção de professores sobre o

desenvolvimento da linguagem oral em crianças de zero a três anos, chegando à elaboração do seguinte problema desta pesquisa: Como o desenvolvimento da linguagem oral é compreendido pelos professores da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos?

Diante disso, estabelecemos como objetivo geral conhecer concepções e práticas de professoras de crianças de zero a três anos de idade sobre o desenvolvimento da linguagem oral, com vistas a enfatizar a importância desse conhecimento no âmbito da formação inicial.

Dentre os objetivos específicos, propusemo-nos a identificar concepções e práticas de professores de crianças da etapa inicial da Educação Infantil com relação ao desenvolvimento da linguagem oral; compreender quais as concepções de ensino-aprendizagem que embasam o trabalho pedagógico de professores de crianças de zero a três anos; e analisar criticamente práticas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de zero a três anos.

A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa e a análise do material empírico foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo. Para a construção do material empírico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras³ de Educação Infantil e dez sessões de observação de suas salas de aula, previamente agendadas. Desta forma, o campo de pesquisa foi composto por duas escolas de Educação Infantil, uma pública e outra particular, do município de Indaiatuba, estado de São Paulo, as quais foram escolhidas devido ao interesse de se conhecer cientificamente as concepções e práticas pedagógicas das professoras destas instituições, por entender que isso trará elementos para a produção de conhecimentos relevantes que ajudarão a identificar os saberes que embasam a prática pedagógica relativa ao desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Na observação do cotidiano das turmas, o foco foi averiguar as oportunidades de diálogo proporcionadas, ou seja, as intenções das professoras em desenvolver uma qualidade na relação comunicativa estabelecida com as crianças.

As entrevistas com as professoras foram audiogravadas e transcritas e tiveram como objetivo verificar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, suas concepções de ensino, em que medida a formação inicial lhes possibilitou a aprendizagem desses conhecimentos, e quais ações julgam necessárias no dia a dia para a realização do trabalho docente com a linguagem oral de crianças de zero a três anos.

³ Sendo as participantes da pesquisa mulheres, utilizaremos no decorrer do texto a denominação profissional no gênero feminino.

A dissertação referente à pesquisa realizada foi organizada destinando o Capítulo I para a discussão sobre os pressupostos e conceitos da abordagem histórico-cultural, em especial no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. Assim, foram apresentadas, de acordo com a perspectiva de Vigotski, as relações estabelecidas entre o âmbito cultural, consciência, fala e pensamento.

O Capítulo II abarca conceitos relevantes que envolvem a questão do aprendizado e do desenvolvimento para Vigotski, fundamentando que nessa relação, mediada pelo outro e pelo signo, o aprendizado precede e impulsiona o desenvolvimento. Portanto, discutimos a relevância da formação e do trabalho de professoras de Educação Infantil. No caso desta pesquisa, nos referimos ao planejamento pedagógico destinado às crianças de zero a três anos e à mediação intencional com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral.

No Capítulo III, apresentamos o *locus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos, bem como realizamos a análise do material empírico produzido por meio das entrevistas e das observações das aulas.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre as concepções e práticas das professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral de crianças de zero a três anos, apontando possibilidades de reflexão sobre o tema de estudo desta pesquisa. No que concerne ao estudo sobre a formação do professor, suas opiniões, saberes e práticas, compartilhamos do pensamento de André (2011, p.29): “Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”.

Em suma, as contribuições deste trabalho visam aprofundar os estudos na área de formação de professores de Educação Infantil, destacando a importância da ação pedagógica intencional no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, em especial, dos professores que atuam com crianças de zero a três anos.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A LINGUAGEM ORAL NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA

Quando observamos o desenvolvimento infantil, de posse de conhecimentos científicos, em especial, o desenvolvimento da linguagem oral da criança, é possível percebermos os aspectos tipicamente humanos do comportamento e entender como eles se formaram ao longo da história do indivíduo.

Para tanto, a princípio, temos que compreender alguns pontos: quais as consequências psicológicas das novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental no relacionamento do homem com a natureza; a relação do indivíduo com o ambiente, tanto físico como social; e a relação entre o uso do instrumento e o desenvolvimento da linguagem.

Outro ponto de compreensão é distinguir o desenvolvimento do pensamento do desenvolvimento da linguagem, entendendo a trajetória de cada um e analisando como acontece a interação entre eles no que diz respeito ao desenvolvimento infantil.

Por fim, aprofundaremos, neste capítulo, a discussão com relação ao desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida da criança, buscando pontuar cada elemento partícipe desse processo elementar no desenvolvimento infantil.

Como base teórica para essas discussões, tomamos os estudos realizados por Lev Semionovich Vigotski acerca de sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem. Assim, a base da abordagem histórico-cultural em psicologia, desenvolvida por Vigotski, na liderança de um grupo de colaboradores de psicólogos soviéticos, é o interesse em explicar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo (FONTANA; CRUZ, 1997).

Quando a criança começa a falar as primeiras palavras, qual é a função do ambiente ao seu redor? Caso não houvesse pessoas interagindo com ela, esse desenvolvimento da fala aconteceria naturalmente? Qual é a influência daqueles que estão próximos à criança nesses primeiros anos de vida dela, não só no desenvolvimento da sua fala, mas do seu pensamento e da sua consciência?

Inicialmente, tomaremos a discussão sobre o desenvolvimento infantil, para trilharmos o caminho que nos levará ao nosso objetivo central: o desenvolvimento da fala da criança nos primeiros anos de vida.

1.1 A perspectiva do desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural

1.1.1 De Marx a Vigotski

Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir, à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, a influência dos mecanismos culturais na formação da natureza de cada pessoa, uma vez que, pela teoria de Marx, as mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento) são produzidas pelas mudanças históricas na sociedade e na vida material (VIGOTSKI, 1998). Assim, Vigotski apresenta seu pensamento com relação às ideias de Marx:

Modificando la conocida tesis de Marx, poderíamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 2000b, p. 151).

A palavra “social” aplicada à teoria de Vigotski tem grande importância, sendo o sentido mais amplo relacionado ao cultural, uma vez que a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Analisar a teoria da história do homem e do homem no mundo possibilita-nos a compreensão da relação entre natureza e o aspecto cultural, conforme apresenta Sirgado (2000, p.51):

(...) na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser, [grifo do autor].

Assim, como explica Sirgado (2000), apesar desse momento de ruptura não interromper o processo evolutivo, ele oferece ao homem o comando da própria evolução. Portanto, conclui que a história do homem é a história dessa transformação, pela qual acontece a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura. De acordo com Vigotski, a emergência das funções culturais não faz com que as funções biológicas desapareçam. No entanto, estas últimas adquirem uma nova forma de existência ao passo que são incorporadas à história humana.

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale a dizer que ele também é histórico. Em outras palavras, esse desenvolvimento é a tradução do longo processo de transformação que o homem opera na natureza e, também, nele mesmo como parte integrante dessa natureza, fazendo com que o homem se torne “o artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51).

Desta forma, Vigotski parte da análise histórica e crítica da produção da psicologia para criar um novo sistema de se estudar o homem. Nesse sentido, reconstrói a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência tendo como ponto central o método materialista-histórico e materialista-dialético, pelos quais os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança, uma vez que todo fenômeno tem sua história e essa é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas (VIGOTSKI, 1998).

A questão da história é uma peça chave para a compreensão dos pensamentos de Vigotski, pois é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano por parte do teórico, comparando-se com outras concepções psicológicas. Desta forma, com base no Manuscrito de 1929 de Vigotski, a matriz que lhe serve de referência para suas análises é o materialismo histórico e dialético. De acordo com Vigotski, no contexto do materialismo histórico, a ciência é histórica, pois é produto da atividade humana e, como qualquer produção humana, a ciência está relacionada com as condições da sua produção. Além disso, o autor afirma que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética e, portanto, materialismo dialético não deve ser entendido apenas como um método, mas também como uma teoria, através da qual se consegue pensar um objeto por meio de um complexo conceitual (SIRGADO, 2000).

Nesse sentido, Vigotski articula dois planos quando faz referência aos dois sentidos de história: o plano ontogenético, ou seja, a história pessoal, e o plano filogenético, a história da espécie humana. Para o referido autor, a história pessoal faz parte da história humana, contudo, sem deixar de ser obra da pessoa singular (SIRGADO, 2000). Conforme ressalta Vigotski (2000b, p. 36):

(...) cuando hablamos de las dos líneas de desarrollo infantil como análogas a las dos líneas de la filogénesis, no aplicamos, ni mucho menos, nuestra analogía a la estructura y al contenido de uno y otro proceso. La limitamos exclusivamente a un solo momento: la existencia tanto en la filogénesis como en la ontogénesis de dos líneas de desarrollo.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento da criança estão presentes (embora não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico no plano da filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e do histórico, ou o natural e cultural. Esse eixo central é o ponto de partida no estudo de Vigotski, ou seja, a diferenciação das duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança, as quais correspondem às duas linhas do desenvolvimento filogenético do comportamento (VIGOTSKI, 2000b).

1.1.2 A relação entre o trabalho e a linguagem

No que diz respeito à linguagem no processo de hominização, à medida que as mudanças geradas pela transição de nossos ancestrais, da condição de arborícolas para terrícolas, e suas consequências e/ou influências no advento da consciência e da linguagem, Engels (2004, p.1) defende que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Inicialmente a mudança na alimentação, para semicarnívora, demandou ações práticas específicas, resultando em modificações nas características físicas e psíquicas. Além disso, as mãos livres da constante tarefa de prensão tornaram-se disponíveis para usar instrumentos garantindo o sustento e a defesa. Assim, tais condições modificaram a forma das mãos, proporcionando novas habilidades e destrezas. Outra possibilidade trazida pela condição terrestre foi a divisão de tarefas, fruto da convivência em coletividade, e a formação da família, condições favoráveis à comunicação (ENGELS, 2004).

Neste contexto, o trabalho é responsável pelo aparecimento da consciência humana, uma vez que: “Foi usando, fabricando e atribuindo aos objetos novas qualidades e, por conseguinte, utilidades diferentes, que os homens transformaram (e continuam a transformar) a materialidade e, nessa mesma medida, construíram (e continuam a construir) o imaterial – subjetivo” (PALANGANA, 1995, p.18).

A atividade consciente no homem e suas raízes histórico-sociais são defendidas por Luria (1991, p.79) ao citar que “há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho”. O papel do trabalho e da linguagem como causa e consequência do desenvolvimento do cérebro e dos órgãos do sentido estabelecem relação, já que, no início, as ações de trabalho e a comunicação formam um processo único, mas posteriormente se

separam. Anteriormente, os sons, ou entonações expressivas, acompanhados de gestos, eram compreendidos apenas no contexto em que surgiam e, somente após milênios, a linguagem dos sons adquire independência separando-se da ação prática, como ressalta Palangana (1995, p.20):

A palavra passa a funcionar como símbolo quando ela deixa de ser, simplesmente, parte da ação, passando a evocá-la: é quando começa a se desprender do motor (movimentos), representando-o. O desenvolvimento da linguagem fonética, por sua vez, subsidia uma (re)elaboração do processo rumo ao abstrato.

Com o advento da comunicação, acontece a interdependência entre o desenvolvimento do consciente e da sociedade, ou seja, o homem, ao atuar em coletividade, desenvolve suas faculdades mentais ao mesmo tempo em que depende delas. Nessa mesma perspectiva, ao refletir sobre a linguagem no processo de hominização, Palangana (1995, p. 21) argumenta que:

É, mais precisamente, essa espécie de linguagem representacional, fruto da prática conjunta e dotada de significado culturais, que vai convertendo-a em regulação voluntária, consciente. Uma regulação que afeta a realidade material, as relações dos homens entre si e, portanto, o jeito de viver, de ser e de pensar desses homens.

Um dos primeiros teóricos a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais foi Vigotski. Para ele, a reorganização dos processos mentais ocorre sob a influência da linguagem (LURIA; YUDOVICH, 1985). Segundo os autores:

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e da imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Assim, a linguagem, que intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida, encerra a experiência de gerações e, em sentido mais amplo, a experiência da humanidade. O adulto, ao nomear os objetos e definir suas associações e relações, cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar por meio da experiência individual.

1.1.3 O cultural em Vigotski

Dessa maneira, o princípio orientador da abordagem de Vigotski é a dimensão sócio-histórica do psiquismo, pois tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Isto é, as relações sociais são responsáveis pela constituição do funcionamento psicológico (FONTANA; CRUZ, 1997).

Sem embargo, a linguagem é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade, uma vez que, a princípio, a linguagem é um meio de comunicação com os demais e, somente mais tarde, constitui-se um meio de pensamento, evidenciando a aplicabilidade desta lei para a história do desenvolvimento cultural da criança, como ressalta Vigotski (2000b, p. 50):

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.

Com relação à etapa externa na história do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski se refere a um processo externo, ou seja, social. Contudo, formula a lei genética do desenvolvimento cultural explicando que toda a função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos. Quer dizer, primeiro no plano social e, depois, no psicológico; primeiro entre os homens, como categoria intersíquica, e, posteriormente, no interior da criança como categoria intrapsíquica. Em resumo, por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas e, desta forma, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores do comportamento (VIGOTSKI, 2000b).

De acordo com Vigotski, contudo, dentro de um processo geral de desenvolvimento distinguem-se os processos elementares, que são de origem biológica, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, sendo que essas duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento se diferenciam quanto à sua origem, como ressalta Vigotski (1998, p. 61):

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas

superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes de desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o *uso de instrumentos* e a *fala humana*. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, [grifo do autor].

Nas colocações de Vigotski a ideia de síntese está presente constantemente, bem como é central em sua maneira de compreender os processos psicológicos, por isso cabe explicar o significado desse termo. A síntese de dois elementos é a emergência de algo novo, anteriormente inexistente nos elementos iniciais, que se tornou possível pela interação entre esses elementos, em um processo de transformação que gera novos fenômenos, como descreve Oliveira (1997, p. 23) “(...) a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

Por conseguinte, de acordo com Oliveira (1997, p. 23), as três ideias centrais que constituem os pilares básicos do pensamento de Vigotski, segundo essa nova abordagem para a psicologia, são:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico⁴ fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Em outras palavras, as atividades que a criança realiza, são interpretadas pelos adultos, e adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo ao qual pertence, significados esses, que foram produzidos e acumulados historicamente. As reações naturais (herdadas biologicamente) nesse processo interativo entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação. Toda relação psicológica se desenvolve na relação entre indivíduos e no próprio indivíduo, ou seja, o processo vai do social para o individual. E, assim, a apropriação de formas culturais de ação e de pensamento resulta nas nossas maneiras de pensar e agir. Vigotski denomina internalização o processo interno de reconstrução de uma operação externa, quando a criança reconstrói internamente, a partir de suas relações com o outro, as

⁴ Os processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano são denominados de funções psicológicas superiores: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.

formas culturais de ação e pensamento, bem como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesse sentido, a criança, desde o nascimento, tem com o adulto uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. A mediação é um processo essencial, o qual possibilita que atividades psicológicas voluntárias e intencionais, sejam controladas pelo próprio indivíduo. Assim, ao longo do desenvolvimento, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 1997). De acordo com Vigotski, portanto, os instrumentos e os signos são os elementos mediadores, ou seja, ferramentas auxiliares da atividade humana, em uma relação mediada entre o indivíduo e o mundo.

1.2 Desenvolvimento da linguagem oral

1.2.1 A linguagem na abordagem histórico-cultural

Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”. Assim, Vigotski propõe uma relação entre o uso de signos e de instrumentos, como uma atividade especificamente humana, de dominação da natureza e de distinção dos outros animais (VIGOTSKI, 1998).

Nesta vertente, tanto o sistema de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.), quanto o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana. Portanto, ambos os sistemas são instrumentos utilizados pelo homem como meio de intervenção na realidade. Contudo, de acordo com Vigotski existe uma diferença sensível entre eles, uma vez que o instrumento psicológico se dirige ao psiquismo e ao comportamento; já o instrumento técnico é destinado a obter uma mudança no objeto em si, mesmo que constitua também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, ou seja, um se destaca do outro pela direção de sua ação (SOUZA, 1994).

O signo é tudo aquilo utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente, como a palavra, o desenho e os símbolos; e sua utilização amplia, para o indivíduo, as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação, etc. Primordialmente, a linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, e os significados das palavras são produtos das relações históricas entre os homens, pois o acesso à palavra se faz na interação com outras pessoas, tornando-se uma incorporação de experiências anteriores de determinado grupo cultural (FONTANA; CRUZ, 1997). Mais especificamente,

Vigotski define o signo como sendo a princípio “siempre um medio de relación social, um medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma em medio de influencia sobre sí mismo” (VIGOTSKI, 2000b).

O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, além de carregar consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo, como ressalta Vigotski (1998, p. 70):

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 o 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.

Enquanto os instrumentos são elementos externos aos indivíduos, cuja função é de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza, os signos têm sua orientação para o próprio indivíduo, dirigindo-se para o controle de ações psicológicas de si ou de outras pessoas. Isto é, o instrumento modifica o ambiente, sendo externamente orientado, e o signo modifica o funcionamento psicológico do homem, é internamente orientado (OLIVEIRA, 1997).

Vigotski ao estudar o processo de constituição da atividade mediada, investigou: os modos como a criança utilizava os signos para executar tarefas, os modos de participação do outro na resolução dessas tarefas e os modos como a própria situação estimuladora ia sendo ativamente modificada no processo de resposta a ela. O que importava em seus estudos não eram as respostas oferecidas, mas os modos pelos quais elas chegavam às respostas e as condições em que elas as elaboravam. Em um experimento conduzido por Leontiev, um dos colaboradores de Vigotski, o resultado foi interpretado como um indicador de que elementos mediadores externos, incorporados à atividade da criança, ampliavam sua capacidade de atenção e memória, possibilitando a ela ter maior controle voluntário de sua própria atividade (FONTANA; CRUZ, 1997).

Deste modo, como conclui Vigotski, operações com a finalidade de auxiliares mnemônicos modificam a estrutura psicológica do processo de memória, ou seja, a incorporação de estímulos artificiais, ou autogerados, denominados signos, estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. Sendo assim, essa incorporação tem o significado de uma forma completamente nova de comportamento, o que é característica apenas dos seres humanos, uma vez que “o uso de

signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1998, p.54).

Assim, análogo às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, sendo que exigem adaptação do comportamento a eles, além de promoverem uma transformação psíquica estrutural. O emprego de signos se originou como um meio de comunicação e, gradativamente, se converteu em um instrumento da atividade mental (MARTINS, 2013).

Além disso, Vigotski e seus colaboradores, por meio de estudos empíricos, se propuseram a compreender o papel comportamental do signo em tudo o que tem de característico. Para tanto, objetivaram entender “como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1998, p 71), admitindo três condições como ponto de partida para o trabalho.

A primeira analogia está relacionada à função mediadora entre signo e instrumento. Já a segunda propõe que a diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano, como afirma Vigotski (1998, p. 72, 73):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma, [grifo do autor].

Por fim, o terceiro ponto trata da ligação real de seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese. Na filogênese, pode-se reconstruir uma ligação por meio de evidências documentais fragmentadas, mas convincentes; na ontogênese, pode-se traçá-la experimentalmente. Desta forma, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza do homem” (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Nesse sentido, a combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica é nomeada pelo termo função psicológica superior, ou comportamento superior. E, o processo de internalização, quando acontece a reconstrução interna de uma operação externa, consiste

em uma série de transformações: uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, ou seja, do social para o individual, o que se aplica para a atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos; e, por último, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998).

Desse modo, tanto a transformação de marcas externas em processos internos de mediação, denominado processo de internalização por Vigotski, quanto a organização dos signos em estruturas complexas e articuladas, denominados sistemas simbólicos, tornam-se mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos no desenvolvimento de cada indivíduo e ao longo da evolução da espécie humana (OLIVEIRA, 1997).

1.2.2 Pensamento e linguagem

Vigotski e seus colaboradores referem-se à história natural do signo como o processo que envolve sistemas de transição entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido, diante das observações que mostram a existência de muitos sistemas psicológicos de transição entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento). Desta forma, a internalização dos sistemas de signos (linguagem, escrita e sistema numérico), produzidos culturalmente, é responsável pelas transformações comportamentais. Além disso, essa internalização estabelece um vínculo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Nesta perspectiva, Vigotski analisou como a fala introduz mudanças qualitativas na forma e na relação com outras funções (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski analisa a teoria de Stern sobre o desenvolvimento da linguagem e aponta a distinção de três raízes da fala feitas pelo autor: a tendência expressiva, a social e a “intencional”. A terceira é especificamente humana e as demais constituem também a base dos rudimentos de fala observados entre os animais. Por intencionalidade, Stern refere-se ao conteúdo ou significado, e atos intencionais “já são os atos de pensamento; seu aparecimento denota uma intelectualização e uma objetivação da fala” (VIGOTSKI, 1993).

Na perspectiva de Vigotski, o momento decisivo, descoberto por Stern, com relação ao desenvolvimento linguístico, cultural e intelectual da criança, aponta para “o aparecimento de perguntas sobre os nomes dos objetos e o conseqüente aumento, acentuado e aos saltos, do vocabulário da criança, ambos de importância fundamental para o desenvolvimento da fala”

(VIGOTSKI, 1993, p. 25). De acordo com o autor em questão, Stern superestimou os fatores orgânicos internos ao afirmar que a influência do meio ambiente social no desenvolvimento da fala recai sobre a aceleração ou atraso desse desenvolvimento.

Com relação ao desenvolvimento filogenético no que se refere às funções do pensamento e da fala, Vigotski e seus colaboradores concluem que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes. Além disso, “na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”. Assim como no desenvolvimento filogenético, no ontogenético também, pensamento e fala têm raízes diferentes. No desenvolvimento da fala da criança, é possível estabelecer um estágio pré-intelectual; no desenvolvimento do seu pensamento, um estágio pré-linguístico e, por fim, essas linhas se encontram: o pensamento passa a ser verbal e a fala, racional (VIGOTSKI, 1993, p. 36 - 38).

O balbucio e o choro da criança, até mesmo suas primeiras palavras, são estágios do desenvolvimento da fala que não apresentam relação com a evolução do pensamento. Contudo, em certo momento, por volta dos dois anos de idade, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que estavam seguindo caminhos diferentes, parecem se encontrar: cruzam-se e se interceptam mutuamente, assim “el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.” (VIGOTSKI, 2000b, p. 172). Esse momento, no qual a fala passa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é caracterizado pela “curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”) e, também, pela “consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos”. É nessa fase que a criança sente a necessidade das palavras e aprende os signos vinculados aos objetos ao fazer perguntas, parecendo ter descoberto a função simbólica das palavras. Portanto, a fala que antes era afetivo-conativa⁵ passa agora para a fase intelectual, em que as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram (VIGOTSKI, 1993, p. 36, 37).

De forma gradual, na idade aproximada de quatro e cinco anos, a criança passa para a ação simultânea da linguagem e do pensamento. Assim, a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior, ao passo que ambas preenchem primordialmente funções intelectuais e suas estruturas são semelhantes. Vigotski explica a função da fala egocêntrica, indicando que ela está a serviço da orientação mental, da compreensão

⁵ O termo conativo refere-se à função que tem por objetivo persuadir o destinatário/interlocutor e influenciar o seu comportamento.

consciente, ao passo que ajuda a superar dificuldades, sendo “uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança” (VIGOTSKI, 1993, p. 115).

Os experimentos de Vigotski mostram que os eventos de fala egocêntrica, esta derivada da falta de diferenciação entre a fala para si mesmo e a fala para os outros, diminuem quando é ausente o sentimento por parte da criança de não estar sendo ouvida ou compreendida, fato essencial para a fala social. Conseqüentemente, Vigotski conclui que a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente, pois:

(...) a fala egocêntrica é, quanto a suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a sua interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para as outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom” (VIGOTSKI, 1993, p. 39).

Desta forma, igualmente como qualquer outra operação mental que envolve o uso de signos, o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso. Essas operações se desenvolvem em quatro estágios (VIGOTSKI, 1993, p. 40, 41):

- Estágio natural ou primitivo, que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.
- Estágio da “psicologia ingênua”, no qual acontece a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos ao seu redor, e conseqüente aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. Observa-se, portanto, o primeiro exercício da inteligência da criança.
- Estágio caracterizado por signos exteriores, no qual as operações externas são usadas como auxiliares na solução de problemas internos, tendo como representante dessa fase a fala egocêntrica.
- Estágio de “crescimento interior”, no qual a criança começa a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Com relação ao desenvolvimento da fala, é o estágio final da fala interior, a silenciosa. Em resumo,

(...) a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa a fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala, e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 1993, p. 44).

Segundo Vigotski, a linguagem egocêntrica foi a chave para a investigação da linguagem interior, por ser ainda uma linguagem vocalizada, ou seja, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções à medida que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência, da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento (VIGOTSKI, 2000a).

1.3 Em que momento do desenvolvimento surge a linguagem oral

1.3.1 Consciência e linguagem

A linguagem não apenas expressa o conhecimento adquirido pela criança, mas exerce um papel fundamental na formação do pensamento do indivíduo. Portanto, uma vez que o indivíduo está inserido em um contexto histórico-social, as formas de estruturar o pensamento, não são determinadas por fatores congênitos, mas são resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura da qual este indivíduo faz parte (VIGOTSKI, 1993). Além disso, a linguagem também participa do processo de individualização da consciência. Para Palangana, “para ser um humano particular, há que apropriar-se da cultura dos homens, fazendo-a também a sua” (PALANGANA, 1995, p. 22).

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por sua inserção em determinado grupo cultural e, portanto, acontece “de fora para dentro” – do externo para o interno. Esse processo se inicia quando o indivíduo realiza ações externas, interpretadas por aqueles ao seu redor conforme os significados culturalmente estabelecidos. Então, o indivíduo atribui significados a suas próprias ações, a partir dessa interpretação, desenvolvendo processos psicológicos internos. Tais processos podem ser interpretados por ele conforme os mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e também podem ser compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVERIA, 1997).

Por conseguinte, a linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. Vigotski define como funções básicas da linguagem o intercâmbio social e o pensamento generalizante. A primeira tem por objetivo a comunicação, por meio da qual o indivíduo cria e utiliza os sistemas de linguagem. A segunda

ordena o real, pois agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações sob uma mesma categoria conceitual (OLIVERIA, 1997).

Desta forma, com relação ao desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança e, especificamente, da consciência, o uso da linguagem torna-se a condição mais importante. Considerando que é principalmente por meio da linguagem que acontece a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados, isso possibilita que a natureza social das pessoas se constitua, de maneira semelhante, sua natureza psicológica. Assim, de acordo com Vigotski, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece, primeiramente, em nível social e, na sequência, em nível individual. Esse processo de internalização, ou seja, de mudança de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, resulta na utilização de signos, provocando uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Em outras palavras, “estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade” (SOUZA, 1994, p. 126).

Em seu estudo crítico sobre a linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget, Vigotski (2000a) salienta a revolução realizada pelo teórico, abrindo novos caminhos e perspectivas para o estudo do pensamento e da linguagem na criança. Em oposição à psicologia tradicional, a qual caracterizava as lacunas e deficiências do pensamento infantil, Piaget revelou o aspecto positivo ao buscar as propriedades distintivas do pensamento da criança. Ao analisar a ciência e os fundamentos metodológicos por trás das pesquisas de Piaget, Vigotski descreve que o autor se utiliza do empirismo e evita os campos da lógica, da teoria do conhecimento e da história da filosofia e, portanto, apoiando-se apenas nos fatos, não os examina à luz de alguma teoria. Para Vigotski, afastar-se de qualquer tema filosófico preconcebido já é o sintoma de uma determinada concepção filosófica de mundo. Por isso, critica o estudo de Piaget por limitar-se exclusivamente à análise dos fatos e abster-se da filosofia desses fatos, defendendo que:

Entretanto, ele tem de reconhecer que a lógica, a história da filosofia e a teoria do conhecimento são campos mais ligados ao desenvolvimento da lógica da criança do que pode parecer. É por isso que, queira ou não queira, arbitrariamente ou involuntariamente, ele toca em toda uma série de problemas desses campos contíguos, embora use de uma coerência admirável e interrompa o processo de pensamento sempre que se aproxima integralmente do limite da filosofia (VIGOTSKI, 2000a, p. 73).

Com relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, na teoria de Piaget, a linguagem social sucede a egocêntrica na história do desenvolvimento. Ao passo que, pela hipótese de Vigotski, a linguagem da criança é puramente social à medida que “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança” (VIGOTSKI, 2000a, p. 63). Deste modo, para Vigotski, a linguagem da criança é, em sua essência, social, porém diferencia-se, em determinadas funções, linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa em certa faixa etária. Ao invés do uso do termo linguagem socializada, como determina Piaget, o que traz a ideia de que, inicialmente, a linguagem não é social e passa a ser social no processo de desenvolvimento, Vigotski defende a hipótese de que a linguagem egocêntrica tem seu surgimento com base na linguagem social, uma vez que a criança transfere “formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (VIGOTSKI, 2000a, p. 64). Assim, as teorias se opõem com relação ao desenvolvimento do pensamento infantil: enquanto Piaget estabelece um pensamento do individual para o socializado, Vigotski defende que o pensamento parte do social para o individual.

Ao analisar como estão relacionados os fatores biológicos e sociais do desenvolvimento do pensamento infantil na teoria de Piaget, Vigotski explica que o biológico “está contido na própria criança e forma a substância psicológica”, já o social “age através da coação como uma força exterior”, substituindo os modos de pensamento próprios da criança por esquemas de pensamento estranhos a ela e impostos de fora (VIGOTSKI, 2000a, p. 79). Num sentido mais amplo, Pino (1991), ao analisar em seu trabalho o conceito de mediação semiótica em Vigotski, defende que “o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação em sociedade sobre os indivíduos”, sendo que “as funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultam de um processo histórico de organização da atividade social” (p. 34,35).

Nesta perspectiva, Jerome Bruner, psicólogo estadunidense, um dos pioneiros nos estudos da Psicologia Cognitiva do século XX, na sua introdução ao livro *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 1993), exalta a importante contribuição da obra. Para ele, Vigotski defende que ao dominarmos a natureza estamos dominando a nós mesmos. Isto porque o pensamento é feito da interiorização da ação manifesta e, assim, a interiorização do diálogo exterior é que conduz o instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. Pela interpretação de Bruner, o homem é “modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito”

(VIGOTSKI, 1993, p. VIII). Nesta perspectiva, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Vigotski salienta o papel da palavra na consciência ao passo que o desenvolvimento da consciência está vinculado ao desenvolvimento da palavra (VIGOTSKI, 2000a).

1.3.2 O significado da palavra

Vigotski postula que o desenvolvimento intelectual da criança ao adquirir uma estrutura classificatória, constitui-se na relação com a linguagem, como um instrumento lógico e analítico do pensamento. Nesse sentido, procura compreender os processos cognitivos sob o ponto de vista da atividade mediada, acreditando que os conceitos e a linguagem que os infunde fornecem energia e estratégias para a atividade cognitiva. O estudo da inter-relação entre pensamento e linguagem, em especial a análise genética da relação entre o pensamento e a palavra falada resulta, em parte, do material proveniente de estudos experimentais realizados por Vigotski e seus colaboradores; e outra extensa parte baseia-se em discussões teóricas e críticas sobre o assunto.

A princípio, Vigotski esclarece que nos resultados de estudos anteriores sobre pensamento e linguagem, desde a Antiguidade até aquele momento, as teorias oscilaram entre a fusão do pensamento e da fala ou da disjunção dos mesmos. Consequentemente, Vigotski identifica os métodos de análise adotados pelas pesquisas anteriores como o cerne para suas investigações; para ele, tornou-se um equívoco estudar pensamento e palavra isoladamente, pois, no decorrer da análise, as propriedades originais do pensamento verbal desaparecem, levando a “generalidades relativas a toda fala e todo pensamento”, além de conduzir a erros, “na medida em que ignoramos a natureza unitária do processo em estudo” (VIGOTSKI, 1993, p.3).

Logo, Vigotski opta pela escolha de análise em unidades, pela qual se “conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido em que as perca” (VIGOTSKI, 1993, p.4). Nesse sentido, para o autor em questão, a unidade do pensamento verbal que satisfaz esses requisitos é o *significado da palavra*, pois é nele que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, e é nele, portanto, que as respostas sobre a relação entre o pensamento e a fala podem ser encontradas (VIGOTSKI, 1993) [grifo nosso].

Assim, Vigotski encontrou a unidade do pensamento verbal no significado das palavras, como ressalta:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento... o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável (VIGOTSKI, 1993, p.104).

A princípio o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. No entanto, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, ou melhor, um conceito. O significado pode ser considerado, então, como um fenômeno do pensamento, enquanto as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento. Contudo, o significado pertence formalmente a duas esferas, pois:

(...) é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida 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 (VIGOTSKI, 1993, p.104).

Outra tese desenvolvida por Vigotski é a de que o significado evolui, uma vez que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas por meio delas é que ele passa a existir. Desta forma, cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, tentando estabelecer uma relação entre as coisas. O estudo de Vigotski revela uma distinção entre os dois planos da fala: um é o aspecto interior da fala (semântico e significado) e o outro, o exterior (fonético). Apesar de formarem uma unidade, têm suas próprias leis de movimento (VIGOTSKI, 1993).

Nesse sentido, no curso do desenvolvimento do aprendizado das palavras, a criança começa de palavra em palavra, passando por frases simples, depois complexas, até chegar, finalmente, na fala fluente. Porém, com relação ao significado, o caminho é o inverso, uma vez que, no início da infância, cada palavra é como se fosse uma frase completa, isto é, do ponto de vista semântico, a criança parte de um complexo significativo e avança, posteriormente, para o domínio das unidades semânticas separadas (significados das palavras) e, só então, passa a dividir seu pensamento nessas unidades, já que antes era indiferenciado. Assim, “o aspecto externo e o aspecto semântico da linguagem desenvolvem-se em direções opostas - o primeiro do particular para o geral, da palavra para a frase e o outro do todo para o particular, da frase para a palavra” (VIGOTSKI, 1993, p.109).

Ao longo do tempo, a criança aprende a distinguir a semântica da fonética, pois no início ela utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como elementos separados, ou seja, para ela a palavra é parte integrante do objeto que denota. Assim, trocar os

nomes das coisas significaria realizar a troca dos traços característicos, da maneira como são inseparáveis na mente da criança, como sintetiza o autor: “A capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência” (VIGOTSKI, 1993, p.111, 112).

1.3.3 Palavra e pensamento

Martins (2013), explica que, de acordo com Vigotski, o salto qualitativo mais decisivo, durante o percurso histórico de formação do psiquismo, é resultado do entrecruzamento entre pensamento e linguagem, graças ao qual a consciência se institui. Esse entrecruzamento, além de libertar a atividade humana dos limites da ação sensorial prático-imediata, abre possibilidades para a formação de conceitos. Por conseguinte, pensamento e linguagem conquistam os complexos patamares de desenvolvimento na medida em que os significados, da unidade do pensamento e da linguagem, ou seja, da palavra, evoluem.

Na abordagem histórico-cultural, a palavra é analisada como nosso sistema simbólico básico, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana (FONTANA; CRUZ, 1997). Sabemos que as palavras não são inventadas e nomear objetos trata-se de uma mera convenção, é um pacto entre os homens para tais denominações.

Vigotski distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, que está relacionado a um núcleo estável de compreensão da palavra e que é compartilhado pelas pessoas que a utilizam, e o “sentido”, que se refere ao significado que a palavra tem para cada indivíduo, ou seja, vincula-se ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do mesmo. Desta forma, a criança, ao apoderar-se dos significados expressos pela linguagem, começa a aplicá-los na sua relação com o mundo e, ao longo do seu desenvolvimento, predominantemente na fase de aquisição da linguagem, vai ajustando seus significados aproximando-os dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico do qual faz parte (OLIVEIRA, 1997).

Conforme acontece no desenvolvimento da nossa linguagem, as palavras não se originam arbitrariamente, sendo sempre em forma de signo natural relacionadas com uma imagem ou uma operação. Na linguagem infantil, os signos não são inventados pelas crianças; elas os recebem das pessoas que as rodeiam e tão somente depois passam a ter consciência ou descobrem as funções de tais signos, como resume Vigotski (2000b, p. 179): “Cabe decir, en la forma más general, que un estímulo se convierte en signo natural, en símbolo natural,

cuando el niño abarca una misma estructura con todos los elementos que con ella se relacionan”.

Enfim, a palavra e o pensamento, para Vigotski, articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento da elaboração conceitual da palavra é resultado da prática social da criança nas diferentes instituições sociais, e não é resultado de um processo individual e estritamente intelectual.

Inicialmente, desde seus primeiros meses de vida, a função denotativa (função de nomeação) da palavra desenvolve-se gradualmente na criança. As primeiras palavras são tentativas de reprodução dos sons assimilados da fala do adulto, estando essas fortemente vinculadas à atividade em que a criança está envolvida. Somente quando a criança atinge por volta de três anos de idade, é que a palavra, a princípio vinculada à situação em que é ouvida e utilizada, passa a ter uma referência estável, porém ainda conserva sua ligação com a ação prática (FONTANA; CRUZ, 1997).

Desse modo, Vigotski ressalta que, em qualquer idade, o conceito ligado a uma palavra sempre representa um ato de generalização, que se amplia à medida que os conceitos vão sendo diversificados e as funções intelectuais complexas (abstração e generalização) são elaboradas e consolidadas. Não obstante, o processo de elaboração conceitual desenvolve-se na infância por meio do pensamento por complexos e dos conceitos potenciais. Vigotski define a diferença entre o pensamento por complexos e conceito, descrevendo que, no primeiro as relações estabelecidas são concretas, pois a palavra evoca e agrupa uma série de elementos e situações da realidade, em razão das impressões subjetivas da criança e também das relações que de fato existem entre esses elementos nos seus contextos de uso. Já no segundo, o conceito apoia-se em relações lógicas, nas quais o grau de generalização ultrapassa as relações imediatas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Quando a palavra passa a ser usada com referência a categorias abstratas significa que sua nova função torna-se codificar a experiência, os objetos e situações do mundo em esquemas conceituais. Para tanto, nesse conceito, combinam-se a abstração, que caracteriza os conceitos potenciais, e a generalização, que caracteriza o pensamento por complexos, como destaca Vigotski (1993, p. 68): “um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento de pensamento”.

Na elaboração conceitual da palavra, as relações imediatas e parciais integram-se e subordinam-se a relações lógico-verbais, as quais abarcam muito mais elementos da palavra,

generalizando-a. O modo como o atributo (o critério) que define os conceitos é estabelecido traz a diferença entre um conceito e os conceitos potenciais. Isto é, no conceito, distintos elementos são agrupados de acordo com um conjunto de atributos comuns a todos os elementos que podem ser reunidos sob sua denominação. E, no conceito potencial, um atributo único é estabelecido com base na máxima semelhança entre os elementos ou situações designadas pela palavra. Nesta perspectiva, uma característica do pensamento analítico, que também é a marca distintiva dos conceitos potenciais, é o trabalho mental de destacar um elemento da totalidade e tomá-lo como critério para conferir o significado à palavra. Vigotski define esse processo, no qual as características dos elementos e situações da realidade não são consideradas um conjunto, como “uma espécie de abstração isolante” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 100).

De acordo com Vigotski (1993, p. 72):

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.

Todavia, como proposição para a compreensão dos conceitos por parte da criança, sugere-se que a ela seja oferecida a oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do conteúdo linguístico geral. Desta forma, com relação ao aprendizado de conceitos espontâneos pela criança, entende-se que esse aprendizado não é consciente, pois a criança, ao operar com conceitos espontâneos, não está consciente deles, devido ao fato de sua atenção estar sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento. Já com relação aos conceitos científicos, ensinados na escola, Vigotski afirma que há uma relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança, pois um conceito somente começa a fazer parte de um sistema quando se submete à consciência e ao controle deliberado. Portanto, associando a inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, Vigotski analisa a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança, propondo que:

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de

conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo (VIGOTSKI, 1993, p.80).

Desta forma, as interações verbais das crianças com os adultos, com seus pares ou com crianças mais velhas, e com produtos culturais, como livros, revistas, jornais e TV, produzem mudanças nas formas de utilização e de compreensão das palavras ao longo do desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997).

No Capítulo I, apresentamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, na qual o homem é considerado um ser histórico que se constrói por meio das relações com o mundo natural e social. Nessas relações, a linguagem é considerada um sistema simbólico básico e controlador da atividade psicológica, à medida que essa fornece os conceitos e as formas de organização do pensamento, além de exercer uma função comunicativa. O papel do significado da palavra na linguagem é salientado, pois é no significado que está localizada a unidade básica das funções de interação social e de pensamento generalizante da linguagem. A descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem é o fator novo e essencial na teoria do pensamento e da linguagem de Vigotski (2000a). Além disso, discutimos ainda que, pela teoria de Vigotski, o desenvolvimento é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir e, assim, a educação escolarizada e o professor têm um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos.

O Capítulo II se propõe a discutir a questão do desenvolvimento e aprendizado na teoria de Vigotski, justificando os motivos pelos quais o ensino, em especial o destinado à Educação Infantil, sendo este o foco deste trabalho, deve ser permeado por um trabalho educativo intencional. Para tanto, discutimos as influências na formação docente, assim como as especificidades do ensino no trabalho voltado às crianças de zero a três anos.

CAPÍTULO II

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Se a linguagem tem uma função fundamental na organização do pensamento, destacamos a importância do desenvolvimento da linguagem infantil no início da aquisição da fala e nos primeiros anos de vida da criança. Qual o papel do professor no desenvolvimento, em especial da linguagem e do pensamento, na criança pequena? O que esse profissional precisa considerar, em termos teóricos, para realizar um planejamento intencional, e não apenas focar suas ações nos cuidados exigidos nesta fase da infância?

Saviani, no prefácio do livro *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (ARCE; MARTINS, 2012), relembra que ensino deriva de signo, sinal, e em referência a Santo Agostinho, na obra *De magistro* (sobre o mestre), descreve que “os homens só podem ensinar lançando mão de sinais, com destaque para as palavras que são os signos pelos quais nos referimos às coisas” (p. 10). Neste contexto, a forma de interlocução entre o professor e as crianças deve ser considerada, com base em um planejamento intencional e fundamentado.

Os espaços educacionais destinados aos pequenos devem constituir-se como escolas, e, por conseguinte, caracterizados por um trabalho pedagógico sistematicamente apoiado nos domínios da ciência. Por este ângulo, a escola deve ser um espaço de promoção das apropriações do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens. Com vistas a uma educação promotora de seu máximo desenvolvimento, toma-se a direção da desnaturalização da primeira infância, “explicitando-a no complexo processo histórico-social de formação, premissa fundante de qualquer projeto pedagógico que pretenda ser, efetivamente, humanizador” (ARCE; MARTINS, 2012, p.16).

Para tanto, a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizado se faz necessária, uma vez que fornece base ao trabalho pedagógico intencional, especialmente ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança, conceitos fundamentados no capítulo anterior e que são de extrema relevância no âmbito que envolve a aquisição da fala. Nesse sentido, aprofundaremos o tema acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como o papel do professor enquanto responsável pela educação, na promoção do ensino de conhecimentos que podem e devem se tornar presentes no trabalho com as crianças pequenas.

2.1 Necessidades de conhecimento dos professores na relação do desenvolvimento e aprendizado

2.1.1 Aprendizado e desenvolvimento

Vigotski se preocupou em estudar sobre o desenvolvimento e o aprendizado por meio de reflexões e dados de pesquisa. Por buscar compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história individual e da história da espécie humana, denomina-se esse tipo de abordagem genética, ou seja, uma área de estudo vinculada ao processo de construção dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 1997).

Segundo Vigotski, há diferenças entre aprendizado e desenvolvimento. O autor considera que esses dois processos caminham juntos desde o nascimento da criança, contudo, o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o despertar de processos internos de desenvolvimento é possibilitado pelo aprendizado, ou seja, esses processos não ocorreriam se não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural. Como ressalta Vigotski (1998), desde o nascimento, o aprendizado da criança está relacionado ao desenvolvimento. Nesse contexto, o aprendizado é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 118).

Ademais, Vigotski analisa a relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças e apresenta três posições teóricas. Para a primeira concepção, baseado nos princípios teóricos de Piaget e nos trabalhos de Binet, os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado e, neste caso, a instrução deve seguir o crescimento mental. Assim, objetiva-se encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, pois se teme o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. A segunda posição teórica baseia-se no conceito de reflexo, cuja noção foi elaborada por William James, e preconiza que o processo de aprendizado está relacionado com a formação de hábitos e, portanto, aprendizado e desenvolvimento ocorrem simultaneamente. Para o terceiro grupo de teorias, tendo como representantes Koffka e Thorndike, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem, sendo que o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado (VIGOTSKI, 1998, p. 104-109).

Desta forma, para a primeira proposta há uma independência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, como explica Vigotski (2016, p. 103):

(...) a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção.

Assim, a relação entre o que é pressuposto por essa teoria e a aprendizagem escolar implica a necessidade de que o desenvolvimento atinja determinada etapa, consequência da maturação de determinadas funções, para então a escola apresentar certos conhecimentos à criança, como ressalta Vigotski (2016, p. 104) [grifo do autor]: “O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem sempre segue o desenvolvimento*”.

Já para a segunda proposta, a aprendizagem é desenvolvimento, uma vez que, para essa teoria, há um desenvolvimento paralelo dos dois processos, sendo que “a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2016, p. 104, 105).

Por fim, as posições teóricas que compõem a terceira proposta mostram que há uma articulação entre aprendizagem e desenvolvimento. Esse grupo concilia os extremos dos dois pontos de vista apresentados anteriormente, entendendo que, aprendizagem e desenvolvimento, ao coexistirem:

(...) o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do da aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso do qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016, p. 105, 106).

Vigotski e seus colaboradores trabalham mais a partir da ideia de que a articulação entre aprendizado e desenvolvimento é fundamental, apesar de rejeitarem as três concepções teóricas anteriormente descritas e, assim, avançam ao sinalizar uma articulação entre ambos sem uma prevalência, compreendendo que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Para tanto, elencam como ponto de partida para essa análise “o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”, uma vez que, no caso da criança pré-escolar, “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”, e assim “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

2.1.2 Zona do desenvolvimento proximal e a imitação

À medida que Vigotski se propõe a deixar de lado as diferentes interpretações das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, ele procura, portanto, uma “nova e melhor solução para o problema”. Desse modo, parte da ideia de que “*a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*”, e questiona: “acaso a criança não aprende a língua dos adultos?” Posteriormente, percebe que é necessário compreender *a priori* a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral, e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar (VIGOTSKI, 2016, p. 109, 110), [grifo do autor].

De acordo com Vigotski, ao se definir a relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não é possível limitar-se a um único nível de desenvolvimento e, logo, é necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança (VIGOTSKI, 1998).

Sendo assim, o primeiro nível foi denominado por nível do desenvolvimento efetivo da criança, ou nível de desenvolvimento real, e é explicado como sendo o resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. Para Vigotski, essa ideia foi desconsiderada por teóricos até aquele momento, pois ignoravam que “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 1998, p. 111). Ou seja, o nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, quando apresenta a capacidade de realizar tarefas de forma independente e, então, se observa processos de desenvolvimento já completos e consolidados (OLIVEIRA, 1997).

Por conseguinte, o nível de desenvolvimento potencial está relacionado à capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas mais velhos ou capazes. Assim, a criança passa a conseguir realizar uma tarefa caso alguém forneça instruções por demonstração ou com assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1997). Em outras palavras, a área de desenvolvimento potencial permite:

(...) 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 o processo de maturação (...). Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2016, p.113).

Desse modo, ao definir, como zona de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de fazer com auxílio, Vigotski acredita que, com o suporte deste método, torna-se possível medir “não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VIGOTSKI, 2016, p.112).

O momento entre o desenvolvimento real e o potencial é denominado por Vigotski como zona de desenvolvimento proximal, e definido como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p.112).

Desta forma, para Vigotski só é possível determinar o estado de desenvolvimento mental de uma criança se forem revelados ambos os níveis de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, o autor estabelece que: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o nível de desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Além disso, ressalta que “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p.113, 117).

Não obstante, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski sugere a reavaliação do papel da imitação no aprendizado, pois acredita que as crianças podem imitar diversas ações que estão além de suas capacidades. Tal fato torna-se de extrema relevância, pois alterava, naquele momento, toda a doutrina que tratava da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças, como descreve o autor:

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a *área de desenvolvimento potencial da criança* (VIGOTSKI, 2016, p.112), [grifo nosso].

Sendo assim, Vigotski aponta o mecanismo de imitação relacionado aos procedimentos escolares e a outras situações, considerando que a imitação é uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, tornando-se assim, uma oportunidade de

contribuição para o desenvolvimento da criança, na medida em que essa tem a possibilidade de realizar ações que possam estar além de suas capacidades (OLIVEIRA, 1997).

Por meio das diversas relações, dentro ou fora da escola, é que as crianças vão se apropriando da cultura e dos símbolos; também nas brincadeiras e na imitação, constituindo-se sujeitos de direitos e, por conseguinte, adultos historicamente situados. Nesse sentido, de acordo com Smolka (2002, p. 124 *apud* MASSUCATO, AZEVEDO, 2012, p. 152): “é nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva”.

De acordo com Pasqualini (2013) não é possível explicar o desenvolvimento infantil a partir de leis universais naturais, pois conforme ressalta a autora:

O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a *relação criança-sociedade*. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado (PASQUALINI, 2013, p. 76), [grifo da autora].

Em suma, de acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano não se trata de um processo natural, pois depende das mediações que lhe serão oportunizadas, isto é, das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas.

2.1.3 A intencionalidade do professor

Pela concepção de Vigotski (2000b), a mediação do adulto é imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. O autor destaca que a atuação de outras pessoas sobre a criança é o ponto de partida para o desenvolvimento cultural:

Cabe decir, por lo tanto, que passamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere unicamente a la personalidad em su conjunto sino a la historia de cada función asilada. En ello radica la esencia del processo del desarrollo cultural expressado em forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es em sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el processo de formación de la personalidad. Por pimera vez se plantea em psicología, em todo su importancia, el problema de las correlaciones de las funciones

psíquicas externas e internas. Se hace evidente aquí, como ya dijimos antes, el por qué todo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora para sí. Toda función superior passa ineludiblemente por uma etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social (VIGOTSKI, 2000b, p. 149, 150).

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, portanto, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas, este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (LURIA, 2016).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento individual acontece na relação com o outro e em um ambiente social, sendo que “o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p.60). A escola tem uma função fundamental na construção do ser psicológico, considerando que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. E, por isso, cabe à escola conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, uma vez que há o desejo de dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos mesmos.

Vigotski ressalta a fundamental influência do aprendizado escolar para o desenvolvimento da criança e, portanto, postula que o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de excepcional importância para a compreensão dessa dimensão do aprendizado escolar (VIGOTSKI, 1998).

Para tanto, cabe ao professor a função de intervir de maneira intencional na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, ou seja, ter a intenção de provocar avanços que espontaneamente não aconteceriam, como ressalta Oliveira (1997, p. 62):

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidade de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

É nesse sentido, que segundo sua análise, Vigotski defende que o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhados. Assim, os indicadores do desenvolvimento proximal revelam os modos de agir e pensar ainda em elaboração e que requerem a ajuda do outro para serem realizados. Já o nível de desenvolvimento real revela processos de desenvolvimento já concluídos, ou ainda, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1998, p. 111).

Pasqualini (2013) discute sobre o desenvolvimento infantil e apresenta a questão da relação entre psicologia e pedagogia. Ou seja, constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico compreender o processo pedagógico, uma vez que o desenvolvimento se produz como resultado dos processos educativos. E, assim, também se faz necessário compreender o desenvolvimento psíquico como uma condição para o processo pedagógico, à medida que o ensino influencia o desenvolvimento psíquico da criança. Como ressalta a autora, “compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico” (PASQUALINI, 2013, p. 72, 73).

Desse modo, a participação do adulto no processo de aprendizagem da criança é possibilitada a partir da consideração do desenvolvimento proximal como desenvolvimento em elaboração. Portanto, a mediação do outro é necessária para que a criança consolide e domine autonomamente as atividades e operações culturais, pois:

O mero contato da criança com os objetos de conhecimento ou mesmo sua imersão em ambientes informadores e estimuladores não garante a aprendizagem nem promove necessariamente o desenvolvimento, uma vez que ela não tem, como indivíduo, instrumental para organizar ou recriar sozinha o processo cultural (OLIVEIRA, 1995 *apud* FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Apesar de a criança iniciar na escola com o domínio de inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual, é no processo de educação escolar que ela reelaborará esses conhecimentos por meio de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento. Desta forma, Vigotski distinguiu as relações de conhecimento do cotidiano da criança das produzidas na escola, destacando que a educação escolarizada e o professor exercem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que as relações de conhecimento são intencionais e planejadas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Portanto, uma vez reconhecida a importância da intencionalidade do trabalho do professor para o desenvolvimento dos indivíduos, torna-se relevante discutir as influências que a formação docente sofreu e sofre, diante dos diversos fatores sociopolíticos e econômicos.

2.1.4 Influências na formação docente

O magistério tem uma trajetória construída historicamente, como toda profissão. Alguns dos fatores determinantes do que esse ofício foi, ainda é e virá a ser são: como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico, as exigências definidas pela realidade social, e como a educação foi e é compreendida nas prioridades do governo. A progressiva deterioração dos salários, a diminuição do status social e as precárias condições de trabalho constituem fatores da crescente desqualificação profissional sofrida pela profissão de professores. Outro fator que, ao invés de se tornar uma conquista das mulheres, tem se convertido em um símbolo de desvalorização profissional, é a feminização da função, por estar presente no imaginário social que para o trabalho docente destinado a crianças é necessário ter sensibilidade e paciência, características, em tese, vinculadas às mulheres. Desta forma, a baixa exigência para o ingresso no magistério tornou-se uma justificativa implícita para a má remuneração. Em virtude dos baixos salários, os profissionais precisam optar pela jornada de tempo integral, ou buscando outra ocupação, o que dificulta o investimento pessoal no desenvolvimento profissional, acentuando uma cultura de desprofissionalização (MEC, 2002).

No que diz respeito ao ensino, ao longo do século XX, a formação mecânica de professores privilegiou os meios, em detrimento dos fins educacionais, consequência da hegemonia do pensamento científico moderno e da maneira técnica de conceber e lidar com o conhecimento. Portanto, a desarticulação entre teoria e prática constitui-se um dilema na formação docente (AZEVEDO, 2013).

A racionalidade técnica, característica dos anos 1970, está relacionada a uma estrutura de formação acadêmica na qual propõe-se o desenvolvimento da capacidade de diversos profissionais em resolverem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos (SERRÃO, 2002). Contudo, em certo ponto, o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais se esgotam, e é neste sentido que Schön propõe o conceito do professor reflexivo, ou seja, uma epistemologia da prática, cuja bibliografia produzida na Espanha e em Portugal foi difundida no Brasil a partir dos anos 1990. O referido

conceito está vinculado à ideia de um conhecimento que resulta de uma ação carregada da teoria que a fundamenta (GHEDIN, 2002). Contrapondo-se à concepção de formação docente na racionalidade técnica, o conceito de professor reflexivo está vinculado à valorização e desenvolvimento dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos e intelectuais, produtores de conhecimento, além de partícipes das decisões e da gestão da escola e dos sistemas. Para PIMENTA (2002), é necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados à prática reflexiva, evitando-se uma individuação do professor que advém da desconsideração do contexto em que ele está inserido. Nesse sentido, a autora propõe que:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2002, p. 24).

Apesar de reconhecida a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência, principalmente no que se diz respeito à valorização da profissão docente relacionada à produção de conhecimento a partir da prática, ou seja, por meio de uma reflexão intencional que problematiza os resultados com o suporte da teoria, a autora indica alguns problemas atrelados a essa perspectiva, como o fato de a reflexão ser individual e haver ênfase excessiva nas práticas. Para tanto, aponta possibilidades de superação desses limites ao propor que (PIMENTA, 2002):

- O caráter da reflexão deve ser público e ético;
- A construção de conhecimentos por parte dos professores deve acontecer a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis);
- A análise das práticas deve acontecer a partir da realização de projetos coletivos de investigação com a colaboração da universidade;
- O desenvolvimento profissional deve resultar da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que os determinam;
- A formação contínua como investimento na profissionalização individual e o reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Cabe ressaltar que o saber docente não é constituído apenas da prática, há que se considerar o papel fundante da teoria na formação dos professores, uma vez que oferece, aos sujeitos diversos, pontos de vista para uma ação contextualizada; além de favorecer, por meio de perspectivas de análise, a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002).

De acordo com Libâneo (2002), a teoria sócio-histórica da atividade⁶ favorece a compreensão da formação profissional de professores a partir do trabalho real, e não a partir do trabalho prescrito, como se propõe tanto na visão da racionalidade técnica quanto na concepção de senso comum que se tem sobre formação docente. Desta forma, ressalta que é necessário buscar práticas de formação que considerem ao menos quatro requisitos (LIBÂNEO, 2002, p. 74):

(...) uma cultura científica crítica como suportes técnicos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

A fim de orientar transformações na formação de professores, o documento “Referenciais para a Formação de Professores”, elaborado pelo MEC em 1997, procura definir um currículo mínimo para a formação destes profissionais. De acordo com Arce (2001, p.13), é possível “identificar o alicerce do aprender a aprender aplicado à formação do professor, seguido dos quatro pilares propostos pela UNESCO⁷, e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado”. O Banco Mundial, agência financiadora, delimita que os investimentos necessários na educação básica devem ser o provimento de livros didáticos e o aprimoramento do conhecimento dos professores. Nesse sentido, o livro didático e os manuais tornam-se indispensáveis no currículo que passa a ser apoio e fonte de conhecimento para os professores, como ressalta Arce (2001, p. 12):

Dentro desse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios

⁶ O autor refere-se à teoria da atividade histórico-cultural formulada por Vigotski e desenvolvida por Leontiev e Lúria, na qual se cunhou conceito de ação orientada a um objetivo e mediada por instrumentos.

⁷ Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomteín, o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, definindo os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (ARCE, 2001).

filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional.

Com relação ao eixo metodológico para a formação de professores, proposto nos “Referenciais para a Formação de Professores”, o documento defende o princípio ação-reflexão-ação, o que reforça o conceito de aprender fazendo, pois reconhece que há um conhecimento na ação que orienta as atividades do professor. De forma crítica Arce (2001, p. 264, 265) defende que:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Schön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo da sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser *aligeirada*, [grifo da autora].

O exercício intelectual para a formação profissional tem seu início nos cursos de Pedagogia, quando, ao estudarem disciplinas como psicologia, história e sociologia, os alunos precisam associar esses campos disciplinares às especificidades do fenômeno educativo. Para o pesquisador Antonio Joaquim Severino, cabe então à Pedagogia estudar, conhecer e explicitar os diferentes modos de como a Educação se manifesta, historicamente, como prática social. Nesse sentido, Selma Garrido Pimenta entende a Pedagogia como ciência da educação, cujo ponto de partida e de chegada é a prática. Contudo “a teoria tem também um papel fundamental e determinante na práxis, que é a prática refletida” (LIMA; GOMES, 2002). Para que haja uma valorização dos professores e das escolas como capazes de pensar, de articular saberes científicos, a fim de proporcionarem transformações necessárias às práticas escolares, e não apenas serem vistos como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas, entende-se que é necessário investimento na sua formação inicial e profissional, bem como investimento nas escolas. Com ressalta Pimenta (2002, p. 44, 45):

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

Os cursos de graduação em Pedagogia apresentam duração de três a quatro anos e visam formar professores que atuarão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Com relação ao currículo, são enfatizados os conhecimentos voltados à atuação profissional no Ensino Fundamental, não conferindo tanta importância aos conhecimentos relativos à Educação Infantil, conforme propõe Azevedo (2013, p. 75):

Numa realidade como a nossa, na qual as diretrizes de uma política educacional priorizam o atendimento às crianças que se encontram acima dos 6 anos, as especificidades de formação do professor para a Educação Infantil acabam ocorrendo de maneira episódica, sem aprofundamento, apenas para cumprir a exigência da legislação. Tal situação é bastante contraditória com relação às expectativas de atuação do professor de Educação Infantil que é bem específica na sua função de *educar crianças bem pequenas*, [grifo da autora].

Em sua pesquisa, Cordão (2013) buscou compreender as lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores, especialmente na formação de professores de Educação Infantil para atuarem com crianças de zero a três anos de idade. Seu estudo evidencia a necessidade de uma aproximação entre a teoria e a prática na formação inicial, promovendo, dessa maneira, um aprofundamento teórico e científico para que os professores sejam capazes de fundamentar suas ações e intervenções com as crianças. Para tanto, cabe aos formadores, de todas as disciplinas dos cursos de formação inicial, realizarem uma aproximação entre seus discursos teóricos e a prática, bem como abordar as especificidades da docência e da realidade das escolas; caso contrário, os alunos não conseguirão realizar essa aproximação sozinhos.

Arce (2001) afirma que a formação docente não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, bem como de uma sólida formação didático-metodológica, que tenha por finalidade formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade. E, assim, em decorrência dessa análise teórica, o professor consiga tanto refletir sobre a sua prática como propor mudanças significativas na

educação, promovendo o acesso dos alunos à cultura, algo que é resultante do processo de acumulação sócio-histórica da humanidade.

2.2 As especificidades do trabalho pedagógico para crianças de zero a três anos

2.2.1 O trabalho pedagógico voltado às crianças dessa faixa etária

Objetivamente, o lugar ocupado pela criança no sistema das relações humanas se altera sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida durante seu desenvolvimento. Assim, a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade que a cerca se abre cada vez mais para ela, ao assimilar o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos e reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2016).

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe no grupo de pessoas inteiramente relacionadas com ela, e o outro é formado por todas as demais pessoas, cujas relações são mediadas pelas relações estabelecidas no primeiro grupo. Nesse sentido, Leontiev (2016, p. 60) ressalta que:

Todos nós sabemos com são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem a sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.

Contudo, Martins (2012) salienta os grandes desafios do trabalho pedagógico realizado para as crianças de zero a três anos, principalmente pelo fato do pouco avanço no atendimento, ainda por vezes pautado em práticas cotidianas espontaneístas e na garantia de cuidados de alimentação, higiene e segurança.

Sabe-se que, em sua origem, no século XIX, a escola surgiu com um caráter educacional inspirado nos ideais Iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, visando à normalização das classes trabalhadoras e defendendo a universalização do ensino, fato que, naquele momento, interessava à consolidação da democracia burguesa. No entanto, a Educação Infantil, para um determinado público, aparece com um caráter assistencialista, sendo a baixa qualidade do atendimento uma de suas características, à medida que pretendia retirar as crianças dos meios passíveis de contaminá-las. Assim, o sistema escolar destinava-

se à educação das elites e, para os demais, oferecia-se um atendimento assistencial às crianças desamparadas e aos filhos das mulheres trabalhadoras (STEMMER, 2012). No processo histórico da constituição das instituições pré-escolares, o aspecto assistencial proporcionado aos desfavorecidos distanciava-se de uma formação de caráter emancipatório, e destinava-se desde seu princípio à adaptação e à submissão, como ressalta Kuhlmann Jr. (1996, p.31):

(...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

De acordo com a análise realizada por Kuhlmann Jr. (1996), no final do século XIX e início do século XX, intensificou-se a difusão do jardim de infância (kindergarten) concebido por Friedrich Froebel⁸, tornando-se referência educacional para as instituições de educação infantil. Dessa maneira, a história dessa etapa educativa foi interpretada da seguinte maneira: o jardim de infância teria um caráter educativo, e as creches, para as crianças pobres, teriam um caráter assistencialista (KUHLMANN JR., 1996).

No Brasil, apesar da contribuição de outros educadores para a educação infantil, como Pestalozzi, Montessori, Claparède, Decroly, a proposta pedagógica froebeliana evidenciou-se no surgimento da educação pré-escolar. Encontram-se nas obras de Froebel e Pestalozzi a origem dos ideais no movimento escolanovista, desenvolvido no final do século XIX e início do século XX. Apesar das contribuições de Pestalozzi e Froebel com relação ao desenvolvimento infantil acerca da especificidade da criança e da infância, Arce (2002 *apud* STEMMER, 2012) aponta também para uma descaracterização da profissão do professor, uma vez que caberia à professora, ao invés da transmissão do conhecimento, acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica (artigo 21/1) e em seu artigo 29 estabelecer que a finalidade da educação infantil “é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), permanece até os dias atuais uma indefinição sobre qual é a função da educação infantil e que tipo de instituição ela é (STEMMER, 2012).

⁸ Friedrich Froebel (1782-1852) inspirou o Movimento do Jardim de Infância, que após 1850 dispersou-se para países de língua germânica, inglesa e depois para a Escandinávia (STEMMER, 2012).

De acordo com Saviani (2008), o trabalho do professor deve ir além de alguém que seja um “organizador de espaços” e/ou um “protetor da infância”, pois essas concepções deixam de favorecer a emancipação das crianças em direção ao saber sistematizado. Para o autor o trabalho educativo é a ação de produzir “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida e coletivamente pelo conjunto dos homens”, além de afirmar que o saber elaborado na escola está relacionado “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultural popular” (p. 13, 14).

Azevedo (2013) constata, por meio das análises em seu trabalho de pesquisa, que a superação do problema da separação cuidar-educar na Educação Infantil no Brasil está relacionada à questão de construção da valorização social de seus professores, os quais, ao longo da construção da sua profissionalidade, recebem uma importante contribuição dos formadores para essa construção. Além disso, a concepção de criança torna-se uma grande estruturadora da prática dos professores de Educação Infantil, pois esses profissionais planejam e desenvolvem seu trabalho conforme concebem o conceito de criança.

Desta forma, a concepção de criança pautada em uma visão romântica ou assistencialista é comum em nosso país dentre os professores que atuam com crianças de até três anos e, portanto, suas ações visam oferecer cuidados de saúde, higiene e alimentação e, por vezes, proporcionam um ambiente de lazer e segurança. Não obstante, é necessário que o professor perceba que uma ação de cuidado é também uma ação educativa, como ressalta Azevedo (2013, p. 167):

Em seu trabalho diário com as crianças, a preocupação desse professor não deve ser se ele está “cuidando” ou “educando”, mas com as contribuições que ele poderá oferecer para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, com a qualidade da interação que ele estabelece com elas e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que está, ou não, presente na sua ação, o que vai depender das concepções e conhecimentos deste professor sobre as crianças e suas necessidades educativas.

Considerando as especificidades e as necessidades de aprendizagem para essa faixa etária, torna-se relevante compreender a identidade do professor de Educação Infantil, relacionando-a a um profissional que possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, objetivando, assim, garantir o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012).

2.2.2 Para uma superação do conhecimento tácito

A pedagogia histórico-crítica nasce da crítica às teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, apresentando um caminho concreto para o trabalho do professor. Cabe explicar que tanto as teorias não-críticas quanto as crítico-reprodutivistas procuram explicar a questão da marginalidade, enquanto fenômeno relativo à escolarização, diante de formas distintas de entender as relações entre educação e sociedade. As primeiras compreendem a educação como um instrumento de equalização social, ou seja, com a intenção de superação dessa marginalidade, contudo, sem alcançar o êxito. Assim, a educação surge como um instrumento de correção da marginalidade que atinge um percentual de uma harmônica sociedade. Já as demais apontam a educação como um instrumento de discriminação social, em outras palavras, um elemento de marginalização, à medida que a sociedade seria constituída pela divisão de classes antagônicas. Nesse contexto, a educação aparece como fortalecedora da dominação e legitimadora da marginalização, isto é, a função básica da educação é a reprodução da sociedade. Portanto, sugere-se uma teoria crítica, formulada a partir dos interesses dos dominados, e que ofereça aos educadores um instrumento de luta, permitindo-lhes, ainda que limitado, o exercício de um poder real (SAVIANI, 2009).

A intenção de Saviani, ao cunhar o termo pedagogia histórico-crítica, era a de entender a educação com base no desenvolvimento histórico objetivo. Desse modo, a concepção dessa proposta é o materialismo histórico, pelo qual a compreensão da história é realizada a partir do desenvolvimento material. A formulação de uma pedagogia histórico-crítica envolve uma proposta cujo compromisso seja a transformação da sociedade, ao invés de sua manutenção. A educação tem suas origens no processo pelo qual o indivíduo age sobre a natureza: por meio do trabalho, o mundo histórico vai sendo construído, ou seja, constrói-se o mundo da cultura ou o mundo humano, como ressalta Saviani (2008, p. 103):

(...) procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir

do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Nesta acepção, enfatiza-se o papel relevante do trabalho pedagógico para a formação do indivíduo, pois essa formação se concretiza na articulação entre as relações sociais que estabelece no processo e a partir da apreensão dos conhecimentos. Desta forma, Marsiglia (2013, p. 222), em referência a Saviani, descreve que a prática pedagógica histórico-crítica almeja no trabalho educativo oferecer a cada ser humano “as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam”.

Teixeira (2013) propõe, no âmbito da formação do professor, aspectos relevantes da pedagogia histórico-crítica, como forma de superação do imediatismo e do pragmatismo, encontrados nos discursos oficiais e acadêmicos voltados para a formação docente no nosso país. Ao analisar documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC/SEF, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE; 2001; 2002), demonstrou que as orientações nesses documentos revelavam a descaracterização do papel do professor e a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, ou seja, o discurso oficial defende um saber construído na e pela prática, substituindo a formação teórica e acadêmica pela formação de competências. Desta forma, a autora ressalta as contribuições da pedagogia histórico-crítica à medida que:

(...) para se pensar a formação do professor tendo em vista a superação de concepções teóricas pragmáticas que restringem a prática pedagógica a um saber-fazer orientado para a resolução de problemas ou para a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve, tendo como fundamento essencial o senso comum, o conhecimento tácito (TEIXEIRA, 2013, p. 29).

Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, a escola é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, reiterada sua função e representatividade na sociedade, posto que:

(...) as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros

homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Quando o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos construídos pela humanidade, há a priorização do conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento cotidiano e pessoal. Assim, no que se refere à relação entre o aluno e o patrimônio da humanidade, o professor deixa de ser um mediador desse processo para ser um organizador de atividades, denominado como uma “negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (DUARTE, 2010, p. 38).

De acordo com o exposto, a educação escolar, desde a Educação Infantil, apresenta-se rica em possibilidades e intervenções, com a finalidade de proporcionar aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas e, portanto, elege-se a importância do ato de planejar como prática pedagógica que tem por função, além da valorização do professor, a educação escolar como forma mais desenvolvida de apropriação de cultura (MARSIGLIA, 2010).

Saviani (2008, p.13) defende que o objeto da educação está relacionado tanto “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”, quanto à concomitante “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Consoante aos preceitos histórico-culturais da Escola de Vigotski e da pedagogia histórico-crítica, Arce (2004) reconhece o valor da transmissão de experiência e de conhecimento; valoriza o professor nesse processo; defende a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano; reitera o princípio metodológico no qual o adulto é a chave para se compreender a criança, como ela raciocina, como explora o mundo e como reage afetivamente aos contatos humanos; e compreende que a inserção da criança na vida social não é um processo natural, universal e imutável, mas é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade.

Nesse sentido, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança. Para Martins (2012), os conteúdos de ensino representam mediações histórico-sociais e, conforme os indivíduos desenvolvem suas funções especificamente humanas, ampliam suas possibilidades de controle sobre si e sobre o mundo:

Os conteúdos de ensino articulam-se a fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, a pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento infantil e de suas

relações com a aprendizagem, expressando-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e a organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação (MARTINS, 2012, p. 94).

Já os conteúdos de interferência indireta, ou conteúdos de formação operacional, são aqueles que não serão transmitidos às crianças, pois estão relacionados ao desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais, ou seja, são saberes empíricos que serão conquistados progredindo em formas culturalmente elaboradas de funcionamento. Alguns exemplos dessas habilidades são: “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoção e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (MARTINS, 2012, p. 95).

Com relação aos conteúdos de interferência direta, ou conteúdos de formação teórica, esses compreendem os saberes escolares advindos dos domínios das várias áreas do saber científico e, portanto, colaboram para aquisições culturais mais elaborados, visto que superam conhecimentos espontâneos, como ressalta a autora:

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e os fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma influência indireta na construção de conceitos (MARTINS, 2012, p. 96).

De acordo com Marsiglia, para a pedagogia histórico-crítica, o professor, como mais desenvolvido, tem condições de criar os motivos da aprendizagem e, portanto, é o responsável pelo processo educativo, conforme ressalta a autora:

Na educação escolar, não podemos deixar que conteúdos do cotidiano, que simplificam os conhecimentos e deixam ausentes a busca pela essência dos fenômenos, tomem o lugar daquilo que de mais importante o ser humano deve apropriar-se, afetando o resultado, isto é, a humanização dos indivíduos (MARSIGLIA, 2013, p. 229).

Em resumo, para que haja uma promoção integral das crianças de zero a três anos, os conteúdos de formação operacional e de formação teórica devem ser contemplados em consonância com os períodos de seu desenvolvimento.

2.2.3 O papel da escola no desenvolvimento da linguagem

A vivência de uma situação ou de um componente qualquer do meio, como um instrumento, um signo ou o outro, determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá sobre a criança, ou seja, o elemento a ser interpretado pela criança pode imprimir marcas no decorrer do seu desenvolvimento futuro. Durante o desenvolvimento da criança, as funções psicológicas superiores surgem “a princípio como forma 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). Nesse sentido, compreender a influência do meio no desenvolvimento perpassa associar a concepção vinculada ao significado das nossas palavras. Segundo Lísina (1987 *apud* Bissoli, 2014), uma vez que os adultos são portadores da experiência social acumulada. Assim, a comunicação entre a criança pequena e o adulto torna-se extremamente importante e necessária ao desenvolvimento psíquico.

Comunicamo-nos com as pessoas por meio da fala, um dos recursos fundamentais por meio do qual a criança estabelece um contato psíquico com as pessoas ao seu redor. Contudo, o significado das palavras para as crianças em diferentes faixas etárias possui uma construção diferente, uma vez que o significado das palavras para elas não coincide com o significado por nós assumido (VIGOTSKI, 2010). Desta forma, por meio do estabelecimento do diálogo, negociando significados, o professor vai aproximando a criança do repertório cultural acumulado.

Por meio dos processos de atividade mediada (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos), nos quais as atuações do professor e dos colegas tornam-se relevantes no sentido da construção conjunta da atividade, a criança se apropria do processo de construção conjunta da leitura e da significação (NOGUEIRA, 1993). A mediação pelos signos tem um papel fundamental na organização da fala interior, a qual exerce a função auto-reguladora nos processos do pensamento. Além disso, de acordo com Vigotski, pela mediação, a criança tem oportunidades de adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais (FONTANA; CRUZ, 1997).

Vigotski ressalta que a criança necessita de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor (VIGOTSKI, 1993). O domínio do significado da palavra, além de uma ampliação semântica, promove uma mudança do papel que desempenha no sistema psíquico. Assim, de acordo com Vigotski, acontece uma transformação funcional do papel do significado da palavra em ato de

pensamento. Conforme os significados das palavras mudam, ocorrem também mudanças nas estruturas de generalização. Portanto, as estruturas de generalização assumem diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e, assim, conferem características específicas à formação de conceitos (MARTINS, 2013).

Desta forma, as três fases principais no desenvolvimento do pensamento são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. Os primeiros anos de vida são caracterizados pela indefinição do significado da palavra, sendo que as palavras representam a realidade e o pensamento se revela sincrético, pois a imagem subjetiva do mundo é apenas um agrupamento mental. No entanto, é nessa fase que a criança conquista o domínio do aspecto denominativo da palavra, o que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível. Do término da primeira infância até o início da adolescência, corresponde a formação de conceitos relacionada à fase dos complexos. Nesse sentido, o pensamento “visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, ao estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual”. Por fim, é na adolescência que o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, atingindo seu mais alto grau de abstração (MARTINS, 2013, p. 131, 132).

Por meio de perguntas, o professor não nega nem exclui as definições iniciais das crianças, mas problematiza e direciona para outro patamar de generalização. Mais do que modos de representação do mundo e do pensamento ou instrumento de comunicação, as palavras são elementos de interação e de constituição de identidades, como ressalta Bissoli (2014, p. 832):

(...) entendemos a creche como direito das crianças brasileiras a um ambiente de acolhimento, de escuta atenta, de oportunidade de diálogo, participação e partilha. Nas creches, bebês e crianças bem pequenas estabelecem interações entre si, com os adultos, com as famílias. Bebês e crianças brincam e aprendem a se expressar de diferentes formas. Crianças são sujeitos que aprendem à medida que vivenciam experiências novas e, nesse processo, desenvolvem suas capacidades especificamente humanas. Adultos são sujeitos que, intencionalmente, criam necessidades não-naturais nas crianças, enriquecendo, com a cultura, as formas de ver o mundo, de ver-se no mundo e de ser dos pequenininhos.

Ao assumir como referência a teoria histórico-cultural, compreende-se que a linguagem oral, integrante das capacidades humanas, desenvolve-se nas relações humanas e não autonomamente. Desta forma, entende-se que há na instituição de Educação Infantil as

possibilidades de intervenção intencional sobre a formação da criança, percebida, portanto, como histórica e não-natural.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança. No que diz respeito às ações lúdicas, a criança tem a possibilidade de recriar suas vivências cotidianas, isto é, o jogo de faz-de-conta, apesar de ser caracterizado pela dimensão imaginária, tem em sua origem um vínculo com o real. Portanto, a matéria da situação imaginária é constituída originariamente e de maneira direta com o que é vivenciado, observado ou conhecido (GÓES, 2000).

O jogo de faz-de-conta favorece a emergência e o desenvolvimento dos processos psicológicos, ao passo que possibilita a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, inserindo-a na dimensão simbólica e a capacitando para a aquisição de formas de representação do mundo; favorece o comportamento voluntário que se tornará base para o jogo de regras e para a atividade instrucional; e promove a capacidade imaginativa (ROCHA, 1997).

A palavra no faz-de-conta tem como função sustentar a criação imaginária ao permitir que a criança deixe de se utilizar de apoios concretos para compor partes da cena lúdica, conforme salientado por Rocha, ao determinar que a linguagem “possibilita à criança criar e agir com objetos ausentes, sem nenhum suporte material, compor personagens que, na verdade, estão ausentes do jogo, e relacionar-se com eles, coordenando ações que podem ser apenas indicadas” (ROCHA, 1994, p.69).

As primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos de acordo com Vigotski (FONTANA; CRUZ, 1997). A atividade de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo que:

(...) em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2016, p.122).

Segundo Vigotski, a brincadeira tem um papel essencial no desenvolvimento do pensamento da criança, pois, ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas, ou seja, caminha para o pensamento conceitual que não se baseia nos objetos, mas nos significados (FONTANA; CRUZ, 1997). Desta forma, a atividade lúdica possibilita novas formas de entendimento do real, favorecendo o desenvolvimento em vários

sentidos e, por isso, Vigotski considera “o brincar como zona de desenvolvimento proximal por excelência na infância” (ROCHA, 1997, p. 64).

O professor deve se relacionar com a brincadeira compreendendo essa como um procedimento previsto em seu plano de ação com as crianças. O brincar é muito mais que uma forma de aprender; brincar é:

(...) experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p.139).

Vigotski entende, ainda, que a brincadeira infantil ajuda a criança a realizar uma importante transição, pois o significado se separa do objeto e da ação por intermédio de outro objeto e de uma ação diferente, ou seja, a criança opera com significados desvinculados dos objetos e das ações (FONTANA; CRUZ, 1997). Portanto, a criança, ao se movimentar, agir, pensar, inventar criando e usando símbolos, está praticando, por meio de atividades simbólicas, o fato de um significado ter vários significantes ou significações (VIGOTSKI, 1998).

Neste capítulo II, trouxemos para discussão o pressuposto de Vigotski de que o aprendizado, uma atividade interpessoal, precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada. Nessa vertente, para que a criança consolide e domine autonomamente as atividades e operações culturais, ela necessita da mediação do outro. Vigotski evidencia o papel singular que a educação escolarizada e o professor têm no desenvolvimento dos indivíduos, à medida que:

(...) fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 66).

Com relação ao cotidiano da Educação Infantil, as professoras de crianças de zero a três anos precisam adquirir, por meio de uma formação pautada em sólido conteúdo teórico e prático, um conhecimento sobre os desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, para uma adequada apreensão dos meios e dos fins desse processo (ARCE, 2012).

Ressaltamos que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos, e por meio de um ensino planejado intencionalmente promove o desenvolvimento da linguagem oral. Nas interações escolarizadas, cabe ao professor possibilitar o acesso da criança aos conceitos sistematizados e, portanto, oferecer à criança oportunidades para “adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111).

Salientada a relevância do papel do professor no desenvolvimento da linguagem oral, apresentaremos, no Capítulo III, a descrição da produção do material empírico da pesquisa, bem como a análise desse material, tendo como objetivo analisar as concepções e práticas de professoras acerca da linguagem oral de crianças de zero a três anos.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em educação contém peculiaridades no que concerne ao aspecto sócio-histórico das práticas educativas, pois cada situação educativa contém um caráter singular, com variações no tempo e no espaço. Cabe ao pesquisador a busca por procedimentos e concepções que o auxiliem na interação com a realidade que deseja conhecer, compreender e até transformar, como ressalta Ghedin e Franco (2008, p. 87):

O que resulta de um trabalho de pesquisa é uma forma de ver e de perceber a realidade com um olhar particular, sem deixar de revelar e demonstrar um contexto bem mais amplo que permite à realidade evidenciar-se por intermédio do pesquisador.

Esta pesquisa pauta-se em uma abordagem histórico-cultural e a análise do material empírico será realizada por meio da técnica da análise de conteúdo. Cabe ressaltar que a pesquisa na abordagem histórico-cultural:

(...) se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual o pesquisador apreende o singular a partir das enunciações que revelam as múltiplas determinações dos sentidos produzidos. É a partir dessa compreensão ativa que se possibilita entre os participantes um movimento transformador fazendo da pesquisa um espaço de compreensão, formação e intervenção (FREITAS, 2016, p.14).

O campo de pesquisa foi composto por duas escolas de Educação Infantil, uma pública e outra particular, do município de Indaiatuba, estado de São Paulo. A escola pública é uma creche, que, reconhecida por seu atendimento de qualidade na cidade, evidencia uma alta procura de vagas, sendo gerada lista de espera. Realizei uma pesquisa na internet, em um site de busca, com o intuito de localizar uma escola particular próxima à creche pública selecionada a priori. A escola particular de Educação Infantil⁹ localiza-se em um bairro próximo ao centro e está a dois quilômetros da creche pública, que está situada em um bairro mais afastado próximo a um conjunto habitacional. Os sujeitos pesquisados foram as professoras das turmas de Educação Infantil, da creche pública e da escola particular. O critério de seleção das professoras foi o de que tivessem formação superior em Pedagogia, estivessem atuando com crianças de dois e três anos de idade e quisessem participar

⁹ Na cidade as escolas particulares são denominadas de escola de Educação Infantil e as municipais de creche.

espontaneamente da pesquisa. Para a produção do material empírico foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações sistemáticas de suas salas de aula. Foram realizados dez dias de observação em cada instituição, com intervalos quinzenais entre eles.

O roteiro de entrevista¹⁰ é composto, inicialmente, por uma parte que tem como objetivo compreender a atuação das professoras na Educação Infantil. Na sequência o roteiro contém perguntas referentes ao planejamento e às práticas dessas professoras com relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças de zero a três anos.

Para Ludke e André (1986, p. 36), as entrevistas possibilitam uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado. Além disso, as informações podem ser instigadas de maneira a atender às necessidades da pesquisa, quando formuladas de maneira semiestruturada, pois permitem o aprofundamento das questões elaboradas inicialmente.

As observações sistemáticas¹¹ foram registradas em diários de observação e visaram construir material que permitiu análise sobre as práticas desenvolvidas com as crianças para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da linguagem oral. O interesse por essa faixa etária está relacionado à relevância desse período para o desenvolvimento da linguagem oral, segundo a base teórica histórico-cultural na qual respaldamos nosso estudo.

Destacamos desta perspectiva que a aprendizagem acontece na relação com o outro, mediada pela linguagem, a qual tem a função de transmitir hábitos, costumes, valores, conteúdos científicos, conhecimentos culturais cotidianos, o que modifica a forma de pensar, assim como as funções psíquicas superiores. Portanto, na observação do cotidiano das turmas, o foco foi averiguar as oportunidades de diálogo proporcionadas pelas professoras, ou seja, nas relações comunicativas estabelecidas com as crianças, especificamente nas atividades planejadas pelas professoras e consideradas potencialmente favorecedoras da constituição e do desenvolvimento da linguagem oral. Outras possibilidades de interação como, momento de alimentação e higienização, não serão objetos desta pesquisa.

As entrevistas com as professoras tiveram como objetivo verificar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, suas concepções de ensino, em que medida a formação inicial lhes possibilitou a aprendizagem desses conhecimentos, e quais conhecimentos julgam necessários no dia a dia para a realização do trabalho docente com a linguagem oral de crianças de zero a três anos.

¹⁰ Roteiro de entrevista semiestruturada consta em Apêndice B.

¹¹ Roteiro de observação consta em Apêndice C.

A entrevista com cada participante foi realizada após a anuência e assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹². As interações foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora, permitindo análise detalhada com maior rigor científico.

Antes do início da entrevista, enfatizamos junto à participante que, para evitar qualquer desconforto ou danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais, espirituais ou profissionais, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante em cada transcrição será substituído por um nome fictício; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas pela pesquisadora pelo período máximo de cinco anos (Conforme Resolução do CNS no 466/12); c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes (número do protocolo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética: 100833/2016).

A pesquisadora ratificou os dizeres do termo de consentimento que asseguram ao participante que, em caso de sentir-se eventualmente invadido ou incomodado, tem o direito de desistir da sua participação em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Assim, planejando o processo de construção do material empírico e devolução dos resultados, objetivamos garantir postura ética imprescindível em relação aos participantes.

3.1 O locus da pesquisa e seus participantes

3.1.1 A cidade

A pesquisa foi realizada em Indaiatuba, município localizado no interior do estado de São Paulo. A cidade está a 99 km de São Paulo, 22 km de Campinas e 24 km de Itu, e faz limites ao norte com Monte Mor e Campinas; ao Sul, com Salto e Itu; ao leste, com Itupeva e a oeste, com Elias Fausto.

Em sua origem, em 1830, era denominada Freguesia do Distrito da Vila de Itu e somente em 1906 foi elevada à categoria de cidade. No que se refere à formação étnica, tem raízes históricas portuguesa, africana e indígena. A partir do final do século XIX, a cidade recebeu muitos imigrantes da Suíça, Alemanha, Itália, Espanha, Croácia, além de imigrantes vindos do Japão, no século XX. A economia inicial se baseava na agricultura, no comércio, nas oficinas e manufaturas, e em algumas pequenas fábricas.

¹² Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta em Apêndice D.

Na década de 1930, Indaiatuba dependia comercialmente das cidades de Campinas e Itu. Contudo, devido ao desenvolvimento industrial e ao crescimento populacional, a demanda por serviços e mercadorias, concentrados apenas no centro da cidade, aumentou. Então, o comércio foi se expandindo e descentralizando-se com o surgimento de novos núcleos habitacionais e com a formação de novos bairros. A partir da expansão da indústria e de serviços, o crescimento foi acelerado, sendo observado crescente aumento populacional. Em 1950, havia no município 11.253 habitantes; em 1991, o censo registrou 92.700 habitantes, e esse número saltou para 146.829 em 2000. A população estimada da cidade para 2016 é de 235.367 habitantes. Indaiatuba é a quarta maior cidade da Região Metropolitana de Campinas e a trigésima sétima maior do estado de São Paulo. No que se refere à educação no município, de acordo com informações disponibilizadas no site da Secretaria de Educação da cidade, a prefeitura é responsável pelo desenvolvimento, acompanhamento, orientação e supervisão das ações que envolvem a Educação Básica: Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Regular (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a ação da prefeitura está voltada para a elaboração de treinamentos e capacitações, por meio da aplicação de cursos de formação, oficinas e fóruns, para os funcionários que integram a rede municipal de ensino, assim como para a supervisão das creches conveniadas e das escolas particulares de Educação Infantil ¹³.

Na cidade, há dezenove escolas particulares de Educação Infantil e trinta creches municipais, sendo catorze conveniadas a entidades assistenciais. A situação de maior oferta na rede municipal se assemelha à situação observada no estado de São Paulo, pois segundo relatório de 2015, fornecido pela Secretaria de Educação, houve 1.362.087 de matrículas nas escolas municipais de Educação Infantil e 699.436, nas instituições particulares.

A seguir, descreveremos as escolas selecionadas em Indaiatuba para a realização da pesquisa, a fim de proporcionar melhor compreensão da realidade de ambos os contextos escolares, contribuindo para a análise ao término da produção do material empírico.

3.1.2 As escolas e as professoras

Realizei uma visita inicial à creche, denominada aqui Creche Acácias, para explicar o intuito da pesquisa e solicitar a assinatura na carta de autorização. Encaminhei-me à secretaria da escola, expliquei o motivo da visita à secretária que chamou a coordenadora para que eu pudesse conversar. A coordenação prontamente me atendeu e, de maneira atenciosa, escutou a

¹³ Informações extraídas da Secretaria Municipal de Indaiatuba, disponível em <http://www.indaiatuba.sp.gov.br>.

proposta e imediatamente autorizou sua realização. Porém, explicou que seria necessário conversar com a diretora antes e, portanto, eu deveria ligar em alguns dias para conhecer o posicionamento. Entrei em contato após o tempo estipulado e a coordenação relatou que a diretora havia autorizado. Realizei uma segunda visita com a carta de autorização impressa e coletei a assinatura da diretora.

Em uma dessas visitas, observei um movimento intenso no período de entrada. As crianças chegavam de van, carro (de diferentes marcas, dos populares aos de classe média), ou a pé, juntamente com um adulto, que parecia ser a mãe ou o pai. Alguns familiares vestiam camiseta com nome de alguns comércios da cidade. Percebi câmeras de segurança ao redor do prédio. Havia um portão na entrada, o qual estava aberto; após alguns passos, um pátio, seguido de uma porta ampla, na qual as professoras e auxiliares aguardavam para acolher as crianças e direcioná-las às salas de aulas. A cozinha está localizada em um espaço próximo às salas, ao final do corredor após a porta principal, e o almoço já estava sendo preparado logo no início da manhã, pois havia no ar um cheiro de feijão misturado ao de peixe; deduzi e, posteriormente, confirmei que as refeições são oferecidas pela creche (café da manhã, almoço e lanche da tarde). A coordenadora me explicou que o cardápio é elaborado por uma nutricionista, que visita a creche uma vez por semana.

Cada sala/espaço tinha seu nome em placas: Sala de aula, Despensa, Lactário, Banheiro feminino, Banheiro masculino, Banheiro feminino adaptado, Secretaria, Coordenação e Direção. Às oito horas, o portão foi fechado e quem chegasse deveria tocar o interfone e, então, o responsável e a criança entravam pela secretaria. Próximo à área da cozinha, havia um espaço amplo, coberto, mas bem iluminado devido às grades nas laterais das paredes, com brinquedos como motocas e balanços de plástico. Na lateral do prédio, havia uma horta, na qual os alunos têm a responsabilidade de ajudar a cuidar, regando os pés de couve, alface, chuchu e tomate. No andar de baixo, havia outro espaço amplo com múltiplo uso, mas menos iluminado, que funcionava como um apoio da cozinha, com quatro conjuntos de mesas e bancos, duas salas de aula, e brinquedos (motocas, balanço, escorregador, gira-gira e uma piscina de bolinha). O espaço, no geral, parecia bem organizado e asseado, e os colaboradores, majoritariamente mulheres, sorridentes e acolhedoras. As crianças menores aguardavam nas salas com as monitoras e as demais, por volta de setenta, aguardavam sentadas nos bancos do refeitório enquanto assistiam a um vídeo, observadas por duas monitoras.

Em conversa com a diretora, ela me explicou que a creche está na lista de escolas da prefeitura, mas é administrada por uma entidade filantrópica, desde 2005, atendendo à

solicitação da Secretaria Municipal de Educação. A celebração de convênios com instituições de caráter privado sem fins lucrativos e econômicos é uma “opção” política praticada, principalmente, no que diz respeito às diferenças de investimento nas duas instituições. O financiamento da rede municipal de Educação Infantil envolve valores pagos aos profissionais que atendem às crianças, além da valorização profissional vinculada à remuneração das horas em formação, reuniões pedagógicas, progressão na carreira, entre outras garantias (NASCIMENTO; SILVA, 2015).

A creche Acácias atende, atualmente, 230 crianças de famílias de baixa renda, com idade entre quatro meses e três anos e onze meses, em período integral. As oito turmas são divididas em Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 A, Maternal 1 B, Maternal 1 C, Maternal 2 A, Maternal 2 B e Maternal 2 C. Os berçários têm, em média, quinze crianças, e as turmas do maternal, aproximadamente, vinte e cinco. Há três professoras para atender a creche, uma para cada segmento. Elas atuam apenas no período da manhã e não permanecem o tempo todo com a turma, pois precisam passar por mais de uma sala. Assim, uma professora atende duas salas de berçário, enquanto outra atende três salas do Maternal 1 e a outra, as três salas do Maternal 2. As professoras permanecem, aproximadamente, uma hora em cada turma. Duas monitoras são responsáveis, em período integral, por cada turma.

À professora, participante da pesquisa, da creche Acácias, foi dado o nome fictício de Lucila. Tem trinta e oito anos, há quinze anos leciona, cursou magistério e concluiu o curso de Pedagogia em 2005. Já foi professora da Educação Infantil, realizou projetos de Matemática e Letramento no contra turno para turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, foi professora do 3º ano do Ensino Fundamental por três anos, do 1º ano do Ensino Fundamental por um ano, e também realizou alfabetização para jovens e adultos pelo programa Brasil Alfabetizado do governo federal. Há três anos, na creche Acácias, vive sua primeira experiência em creche. Leciona no período da manhã e recebe aproximadamente R\$ 1.400,00. Realiza o trabalho pedagógico nas três turmas do Maternal 2, com crianças de dois a três anos de idade. O Maternal 2 A tem 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos. O Maternal 2 B tem 24 crianças, sendo 11 meninas e 13 meninos. E o Maternal 2 C tem 20 crianças, sendo 9 meninas e 11 meninos.

Na escola particular, denominada Escola Colinas, o primeiro contato foi telefônico, para solicitar um agendamento e explicar a pesquisa. No dia do encontro, a recepção foi realizada diretamente pela diretora pedagógica, que de maneira simpática me mostrou o espaço, e a quem expliquei o projeto; a diretora, sem ressalvas, assinou a carta de autorização. Há também uma diretora administrativa, mas não há o cargo de coordenação, pois a função de

acompanhamento pedagógico é realizada pela diretora. Observei que a escola é uma casa adaptada. Na entrada, passando pelo portão de ferro, fechado à chave e com campainha eletrônica e câmera de vigilância, havia um jardim ensolarado à direita e, adiante, até o limite da parede, uma sequência de três latões cortados ao meio, suspensos por cavaletes de estrutura de ferro. Nesses latões, foi colocada terra, formando uma bela horta com temperos e verduras. Ao lado esquerdo, estava um parquinho, parcialmente coberto, com brinquedos de plástico, em um chão de grama sintética, cercado com um portão branco. Na lateral da casa, havia outro parque de areia com brinquedos como balanço e escorregador. No fundo da casa, existia uma área com banheiros e um espaço coberto com mesas e bancos servindo como refeitório para as crianças. A entrada da escola era como a entrada de uma casa, um lavabo à esquerda logo após a porta de entrada, paredes na cor branca e bege, e um cômodo à direita, onde estavam duas professoras, sentadas, próximas de um conjunto de quatro mesas agrupadas, além de seis crianças brincando com seus brinquedos. Observei que, conforme as crianças chegavam, bem aos poucos, a campainha tocava e uma monitora recepcionava-as, levando-as até uma sala. Uma auxiliar levava a mochila e a lancheira da criança até a sala de aula. Em cada cômodo da casa, foi instalada uma sala de uma turma (Maternal, Jardim I, Jardim II). A escola atende uma turma de cada ano no período da manhã e da tarde, sendo que praticamente metade do número de crianças de cada turma do período da manhã permanece à tarde também, almoçando na escola, de acordo com a opção das famílias. Além do almoço, a escola oferece o lanche da tarde para quem permanece no período integral. Contudo, o lanche da manhã pode ser oferecido a depender de opção da família pelo serviço; caso contrário, a criança traz o lanche de casa de acordo com os seus hábitos alimentares. A escola funciona desde 2014 e atende, atualmente, 53 crianças, tendo, em média, quinze alunos por turma. Há três professoras que acompanham cada turma desde o momento da entrada até a hora da saída; além disso, uma professora de Movimento e outra de Musicalização e Arte atuam com todas as turmas, numa frequência de um dia na semana. No período da tarde, a escola oferece as mesmas turmas da manhã e o período integral para quem estuda de manhã. O almoço e as atividades de recreação do período integral são acompanhados pela auxiliar. A escola tem seus princípios fixados em um quadro na parede: propiciar um ambiente baseado em relações de respeito e afeto; organizar a prática pedagógica com base no conhecimento das fases da criança, preservando sua individualidade; realizar atendimentos de alunos, pais, equipe e colaboradores com ética, qualidade e eficácia, estimular o conhecimento do meio ambiente valorizando a relação com o mesmo.

A professora participante da pesquisa terá como nome fictício Rebeca. Tem quarenta e três anos e há oito leciona. Após sua formação no curso de Pedagogia, iniciou sua atuação como professora. Já foi professora do Maternal, Jardim, 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental. Há dois anos, leciona na Escola Colinas. Neste ano, sua turma do Maternal tem 12 alunos, sendo 6 meninas e 6 meninos, de dois a três anos de idade. Ela trabalha no período da manhã e seu salário é de, aproximadamente, R\$ 1.200,00.

3.2 Construção e análise do material empírico

A produção do material empírico tem como finalidade, nesta pesquisa, permitir inferências acerca das interações verbais, obtidas a partir das entrevistas e observações realizadas, conferindo, a esse procedimento, relevância teórica, uma vez que possibilita análises e interpretações do material produzido a partir de pressupostos teóricos.

O material empírico foi organizado mediante a análise de conteúdo de tipo temática (BARDIN, 2009) que consiste em analisar o texto transcrito das entrevistas e os registros das observações, desmembrando “em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. De acordo com Bardin (2009) a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 199).

A análise de conteúdo foi organizada em três momentos: 1) pré-análise, denominada de leitura flutuante dos documentos; neste caso, as entrevistas transcritas; 2) exploração exhaustiva do material, estabelecendo as categorias de análise; 3) tratamento, que compreende a inferência e interpretação, dos resultados.

Assim, a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem. Nesse contexto, o investigador deve analisar as mensagens a fim de produzir inferências sobre as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens, além dos efeitos da comunicação. Portanto, os resultados da análise de conteúdo têm o propósito de refletir os objetivos da pesquisa, tendo como apoio “indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2007, p 27).

Enfim, a metodologia de produção do material empírico objetiva: 1) garantir processo qualitativo rigoroso na construção do material a partir de preparação minuciosa para realização da entrevista semiestruturada, escolha que se justifica pelos pressupostos teóricos e práticos aqui apresentados; 2) análise profunda do material, tanto das entrevistas semiestruturadas quanto dos registros de observação, ao seguir os passos recomendados pelo procedimento da análise de conteúdo, o qual permitirá rigor científico para chegarmos ao texto conclusivo da pesquisa.

Para esta pesquisa, realizamos a análise de conteúdo a partir das entrevistas com as professoras e dos registros de observação de suas aulas. As entrevistas com as professoras nortearam a elaboração das categorias, e os registros de observação também compuseram os momentos de análise que corroboraram o conteúdo das falas das professoras ou tornaram-se contraponto dessas falas. Portanto, as categorias foram definidas *a posteriori* na medida em que o conteúdo das respostas foi exaustivamente analisado, buscando-se o significado e o sentido atribuídos às respostas oferecidas durante as entrevistas, bem como nas observações das aulas das professoras. Diante da leitura de todo o material, identificamos a recorrência de alguns conceitos que as respostas das professoras traziam e de algumas práticas observadas. Posteriormente, selecionamos trechos das entrevistas e fizemos recortes das observações, elaborando assim as quatro categorias de análise. Buscamos, à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, sistematizar o material empírico produzido, dispondo-o em agrupamentos que sintetizassem as concepções e as práticas das professoras no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral.

Elaboramos as seguintes categorias de análise que tiveram como objetivo problematizar as concepções e práticas das professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral de seus alunos: Para além da ampliação do repertório; Era uma vez a linguagem e o pensamento...; Brincar e conversar, é só começar!; O dito, o feito e o efeito. Na categoria Para além da ampliação do repertório, discutimos qual a percepção das professoras no que se refere ao processo de desenvolvimento da linguagem oral. Em Era uma vez a linguagem e o pensamento..., buscamos compreender a relação que as professoras estabelecem entre a linguagem e o pensamento. A categoria Brincar e conversar, é só começar! buscou verificar como as professoras relacionam suas propostas pedagógicas ao desenvolvimento da linguagem oral. Por fim, na categoria O dito, o feito e o efeito discutimos os conceitos construídos nas relações do cotidiano escolar proporcionado, as condições de trabalho e de formação das professoras.

Desta forma, após a descrição de como se constituíram as categorias de análise, apresentamos a seguir a discussão realizada em cada uma delas, mediante a organização do material empírico que permitiu conhecer as concepções e práticas das professoras de Educação Infantil de crianças de zero a três anos com relação ao desenvolvimento da linguagem oral.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ACERCA DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

4.1.1 Para além da ampliação do repertório

Para esta categoria de análise trouxemos algumas percepções das professoras e observações das aulas relacionadas à concepção que apresentam no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral, evidenciando a ideia que trazem sobre a importância do aumento do repertório e o trabalho que realizam para essa ampliação de vocabulário.

Na entrevista realizada com a professora Rebeca da escola Colinas, é possível identificar que ela cita algumas vezes o aumento de repertório como objetivo das suas propostas e intervenções no cotidiano com as crianças:

Além da rotina, que tem uma rotina, todo dia a gente canta. Eu acho que acalma as crianças essa parte, ainda tá aumentando o repertório de palavras.

(...) por meio das músicas aumenta o repertório de palavras deles também.

Eu sei o que um aluno quer mas eu não deixo de de de.... ele tem que me pedir. Isso já tá aumentando o repertório dele, entendeu? Não dá tudo na mão... do jeito que eles querem. Eu acho que isso já aumenta o repertório porque às vezes a criança, a mãe ou a professora, já sabe que ela quer um copo de água, ela vai lá e dá. Não é. Ela tem que pedir. Eu acho que é assim que eles vão adquirindo mais palavras.

Já para a professora Lucila da creche Acácias, o trabalho constante com a música também auxilia no aumento de repertório das crianças, pois segundo ela, quando músicas novas são propostas, os significados das palavras são explicados. Além disso, segundo a professora, há uma percepção de que as crianças compreendem as palavras ao conseguirem realizar os gestos com a música:

É então, sempre quando a gente traz uma música nova a gente sempre explica alguma coisa sobre ela, o que significa o levantar, o sentar (...) A gente sabe que ele tá entendendo a música com o movimento. E tem criança que a gente percebe que não tá entendendo por conta disso que antes de falar a parte ele já tá pulando, tá rodando e dançando antes do tempo.

O desenvolvimento da linguagem oral não é apenas um aumento na quantidade de palavras que a criança conhece, ou seja, os vocabulários que consegue verbalizar e compreender. Com relação à palavra, a princípio, a criança por um longo tempo a percebe como propriedade do objeto, ou seja, ela irá captar a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna, como ressalta Vigotski (1993, p. 43):

Mesmo numa criança em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos.

Ao ampliar seu vocabulário quantitativamente, a criança também acaba por dar um salto qualitativo, pois nessa etapa inicia-se, sob a forma de palavra, a representação da imagem sensorial do mundo construída pela criança. As palavras passam a ter o status de signos, os quais são recursos essenciais da comunicação e do pensamento. Assim, ao dominar o idioma, a criança adquire a comunicação social na mesma medida em que enriquece sua atividade cognitiva (MARTINS, 2012).

Inicialmente, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra, ou seja, ela percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto. Como ressalta Vigotski (2000a, p. 419), “a cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos semântico e fásico da linguagem”. Por conseguinte, no processo de desenvolvimento, essa diferenciação ocorre na medida em que se desenvolve a generalização.

Desta forma, é interessante que essa ampliação de vocabulário envolva a exploração de novas palavras, além de colaborar para as primeiras elaborações da criança no âmbito da comparação e generalização. Contudo, no desenvolvimento de um projeto sobre as partes da casa, realizado pela professora Rebeca, observou-se que o intuito da atividade, de acordo com o seu relato, estava relacionado à nomeação de objetos já conhecidos pelas crianças:

Eles levaram uma caixa, toda semana tinha uma casa nova, a casa do amiguinho. A parte do cômodo que eles mais gostam. A parte da cozinha, eles aprenderam o fogão, a geladeira que a mamãe usa, para fazer comida, então teve paladar, trabalhou sentidos, no quarto, a organização, dormir. Banheiro trabalhou higiene, escovação de dentes, banho. Tinha o lugar que eles mais gostavam da casa, geralmente era a sala, o quarto, teve até parque.

Essa proposta de projeto sobre as partes da casa foi acompanhada em um dos momentos de observação de suas aulas. Rebeca pega uma caixa e mostra aos alunos:

Professora: Olha, tenho uma surpresa aqui (alunos parecem interessados). Olha quem está aqui! (com uma foto na mão com a imagem de um quarto). O cantinho que a Valéria mais gosta! Aqui é a rua da casa da Valéria (mostra outra foto com a imagem de uma casa). Ela mora aqui nessa rua. Essa aqui é a casa da Valéria (aponta para a casa na foto).

Rebeca retira outra foto da caixa e diz:

Professora: Quem é essa menina? (aponta para a menina na foto que está em seu quarto)

Felipa: Sou eu.

Professora: É o cantinho da Felipa. E esse aqui (mostra a foto com a imagem de uma cama em formato de carro).

Felipa: É do Geraldo! É do carro... ele anda.

Professora: Quem vai levar hoje é a Lívia... que vai colocar o cantinho dela.

Percebe-se que a proposta de se conversar sobre as casas das crianças acaba se resumindo a perguntas referentes à leitura de imagens, porém que não abarcam o estabelecimento de relações, representações ou generalizações. Como ressaltam Fontana e Cruz (1997, p. 114):

Nós professores, como parceiros sociais da criança, tomamos contato com os sentidos e saberes que ela traz para a sala de aula e, levando-os em conta, participamos ativamente dos seus processos de conhecimento e de desenvolvimento. Para isso, destacamos outros significados e sentidos além dos quais ela já conhece, outros modos de organizar e articular os conhecimentos, tendo em vista chegar ao conhecimento sistematizado.

Neste mesmo sentido, na creche Acácias, Lucila, ao ajudar uma criança a colar o barbante em cima do número, é questionada por uma criança: “É corda?” e responde: “Não, é barbante”. Nesse modo de organização das práticas, na qual a criança pergunta e a professora responde, a professora não abre espaço para analisar as relações que a criança estabelece e para a ampliação do vocabulário como atribuição de significado e de sentido. Diante do tempo limitado de que Lucila dispõe, já que precisa passar pelas três turmas no mesmo período para realizar as atividades, é possível compreender que problematizar algumas questões com as crianças inviabilizaria o cumprimento da rotina.

A oportunidade é deixada passar novamente, pois Lucila pega uma quantidade de bambolês e parece verificar qual não está tão torto enquanto diz: “Deixa eu ver o bambolê que é melhor.”, ao que uma aluna repete: “Melhor”. Enquanto organiza os bambolês no chão,

pede para que todos se sentem encostados na parede. Pega um bambolê e pergunta: “Que cor é?”, ao que os alunos respondem: “Azul”. Realiza a mesma pergunta em relação aos outros bambolês e eles respondem. Ela forma uma amarelinha com os bambolês no chão e mostra como é para fazer, pulando de aro em aro, ora com um pé em cada, ora com os dois pés. Chama o nome de uma criança para fazer a mesma ação e segue orientando-a. Uma criança diz: “Bambolê é para dançar, tia.”, e outra complementa: “É para colocar e rodar”. A professora não parece ouvir os comentários das crianças e segue auxiliando uma criança por vez na atividade. Nesse outro modo de organização das práticas, diante do observado, o objetivo foi tanto o desenvolvimento da percepção visual, ao questionar sobre as cores, quanto o desenvolvimento da coordenação motora, ao pularem os bambolês. Nessa proposta parece haver pouco espaço para o imprevisto, o inusitado, ou para relações que as crianças possam vir a estabelecer no contato com os objetos oferecidos. Como a professora acompanha um por vez ao pularem os bambolês, algumas crianças começam a olhar para as pinturas na parede da creche e realizam observações sobre elas:

Carlos: Esse é o cavalo e você é o rei.

Juliana: É meu *tavalinho* (faz carinho no cavalo pintado na parede).

A escola, assim como outros espaços nos quais a criança interage, deve proporcionar um ambiente favorecedor da elaboração conceitual pela palavra, uma vez que essa é desenvolvida culturalmente pelos indivíduos ao refletirem cognitivamente suas experiências, ou seja, não é um processo que acontece naturalmente nas crianças. E, por isso, além da ampliação do repertório, que é importante e necessário, salientamos a função designativa da palavra, produto de um longo processo, no qual o desenvolvimento das funções analítica e generalizadora da palavra dependerá "das possibilidades que cada indivíduo tem (ou não) de compartilhar e elaborar em suas interações os conteúdos e as formas de organização dos conceitos" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 96).

O papel do outro no desenvolvimento da elaboração conceitual acontece na medida em que a coincidência de conteúdo da palavra permite a comunicação entre adulto e criança, e a diferença na elaboração do significado possibilita que a criança desenvolva seus conceitos. Contudo, os adultos ou crianças mais velhas, ao interagirem com a criança, não transmitem seu próprio modo de pensar, nem podem controlar o modo de pensar dela. Assim, a criança pode assumir a palavra do outro, imitando-a, utilizando-a com sua ajuda, ou pode recusá-la (FONTANA; CRUZ, 1997).

Em um momento da rotina na creche Acácias, sempre no início do período após tomarem o café da manhã, as crianças são organizadas em roda, sentadas no chão para uma

atividade que se chama Dado do Amor. Essa é uma atividade instaurada pela gestão na rotina da creche, então o profissional que estiver com a turma nesse momento do dia, seja professor ou monitor, deve realizá-la. Nessa atividade há um dado de tecido com enchimento, com cores, figuras e frases diferentes em cada face. Esse dado é lançado por uma criança escolhida pela professora. Porém, antes de ela lançar, todos contam até dez. No dia da observação, Lucila perguntou a cor que estava na face do dado que saiu no lançamento, ao que a criança respondeu prontamente. A professora leu a frase e ofereceu exemplos com o objetivo de explicá-la. A frase dizia: Faço-me com o outro. E ela explicou às crianças: “...se meu amigo estiver triste, eu também fico... tenho que dar amor ao amigo que ele dará de volta...se eu puxar o cabelo do amigo, ele vai puxar o meu também...temos que dar e receber...”. Em outro dia de observação a mensagem do dado foi: Amamos uns aos outros. Lucila explicou que “Nós devemos respeitar todos os amigos e os mais velhos... quando eu amo sou amado... tem que respeitar os amigos na brincadeira... quando pega o brinquedo sem pedir ele fica triste... quando fica chateado não quer mais brincar... sempre a gente ensina que tem que brincar com outras crianças também, não pode fazer diferença... demonstrar carinho um com o outro, com as tias... Vamos passar o dado com carinho... Hoje é sexta e amanhã vão passar o dia com o papai e com a mamãe”. O dado é passado de mão em mão pelas crianças enquanto cantam uma música, e quando estão com o dado devem fazer um carinho nele ou abraçá-lo. Apesar de a professora ter explicado o que significa para ela as mensagens do dado, e não considerando o conteúdo das mensagens, pois em certo sentido elas se contrapõem, questiona-se se essa atividade realmente cumpre com o propósito de ensinar valores. Sendo uma atividade imposta, a professora procura relacioná-la com situações da rotina das crianças, aproximando ao máximo do cotidiano delas. Quais significados e sentidos são elaborados pelas crianças nessa proposta?

Foi possível registrar em outros momentos como as professoras desenvolvem o trabalho relacionado ao significado envolvido em alguns conteúdos apresentados. Foi interessante observar que em ambos os espaços, creche Acácias e escola Colinas, as professoras propuseram atividades relacionadas a quem nasce do ovo e quem nasce da barriga. Na creche Acácias, Lucila se dirige com as crianças para as mesas do refeitório que ficam no mesmo espaço dos brinquedos do parque, e onde há crianças brincando da outra turma. Elas sentam-se nas cadeiras e Lucila começa a explicar:

Professora: Vocês lembram dos animais que nascem da mãe e os que nascem do ovo? O cachorro da barriga ou do ovo?

Lucas: Da barriga.

Lucila começa a distribuir os cadernos. Na folha que ela separa há um traço separando, para que crianças colem as figuras que ela entrega: de um lado devem colar os animais que nascem da barriga e do outro, os animais que nascem do ovo. Mostra para cada aluno a figura e pergunta, indicando aonde ele deve colar. Passa a cola e o ajuda a colar no caderno.

João: Tia, eu queria ir na praia.

Lucila acaba não escutando a fala do aluno, pois estava distribuindo os cadernos para todos.

João: O tia, esses são meus? (se refere às figuras dos animais em cima da mesa)

Lucila não responde. Inicia a atividade com o aluno mais próximo a ela. Parece estar apressada. Mostra uma figura e pergunta. Quando a criança responde ajuda a colar a figura do lado dos que nascem do ovo ou do lado dos que nascem da barriga.

Professora: O cavalinho nasceu da barriga ou do ovo?

Lucas: Da barriga

Professora: E a galinha?

Lucas: Da barriga.

Professora nega com a cabeça.

Lucas: Do ovo.

Professora: E a tartaruga?

Lucas: Do ovo.

Professora: E o elefante nasceu da...?

Lucas: Da barriga. Ô tia, a cola é muito grudento. (junta os dedos e percebe que eles estão grudando)

Professora: O patinho nasceu da onde?

Lucas: Do lago.

Professora: Vamos ajudar? Da onde nasceu o patinho?

João responde: Do ovo. E o colega repete: Do ovo.

Professora: E a borboleta? A lagarta põe o que na folha para borboleta nascer?

Lucas: Da barriga.

Professora: Tem que prestar atenção, não acertou nenhuma.

Lucila inicia a atividade de colar as figuras no caderno com outro aluno.

Professora: E o elefante?

Carlos: Da barriga.

Professora: E o peixinho?

Carlos: Do ovo.

Professora: E a girafa, nasceu da onde?

Carlos: Da barriga.

Professora: E o gatinho?

Carlos: Da barriga.

Professora: E o porco espinho, nasceu do ovo ou da barriga?

Carlos: Da barriga.

Professora: E o elefante?

Carlos: Da barriga.

Professora: E o leão?

Carlos: Do ovo, da barriga.

Lucila pede para que pintem as figuras e oferece um pote com giz de cera.

Professora: Você acha bonito o preto. Tem tanta cor. (faz o comentário pois a criança estava pintando só com a cor preta). Inicia com outro aluno.

Professora: E o pintinho, nasceu da onde?

Lucas: Do ovo.

Professora: E a tartaruginha?

Lucas: Do ovo.

Professora: E o galo?

Lucas: Não sei.

Professora: Do ovo. Agora os animais da barriga da mãe.

Lucas: Da barriga da mãe.

Professora: O elefante?

Lucas: Da barriga da mãe.

Professora: O cachorrinho, nasceu da onde?

Lucas: Da barriga da mãe. Eu gosto de cachorrinho.

Na escola Colinas, as crianças estão sentadas ao redor da mesa, Rebeca pega as apostilas no armário, se aproxima da mesa e senta-se. Comenta: “Deixa eu ver o que vamos fazer hoje...Hoje tem bastante atividade...só vou fazer com quem tá quieto”. Passa as folhas da apostila como se estivesse escolhendo qual fazer e decide por uma.

Professora: Ovíparos são animais que nascem do ovo...o passarinho.

Valéria: A galinha. (pois na folha da apostila havia a imagem da galinha chocando os ovos)

Adriana: O pintinho.

Felipa: O cavalo.

Professora: O cavalo nasce da mãe...ele mama. A galinha veio aqui e botou um ovinho. Faz um ninho e no ninho fica sentada em cima dos ovinhos. De repente o ovo quebra e o que sai de dentro? (enquanto narra mostra as figuras da apostila)

José: O pintinho.

Professora: A mamãe galinha fica sentada e nasce o pintinho. Ele mama? Não...

José: Por que?

Professora: Porque ele come minhoca.

Professora: Todo ano meu passarinho bota ovinhos de sabiá. Quer que eu traga para vocês verem?

Em seguida, Rebeca conta a história sobre os patinhos e o cisne que estava na sua apostila e faz algumas perguntas.

Professora: Lembra que a tia Rebeca falou da cor dos olhos? Todo mundo tem cor igual?

Felipa: E o meu?

Professora: Os seus olhos são escuros.

Professora: Pode falar para o amiguinho que ele é feio? Não pode.

José: Ontem eu falei.

Professora: Mas não pode, se não o amigo fica triste.

Professora: Esses patinhos são iguais aos cisnes?

José: Não.

Professora: Mas eles não são amigos? Não podem ser amigos?

Henrique: Pode.

Professora: Os patinhos são sociáveis, eles dormem juntos... O pato nasce do ovo ou mama da mamãe?

Adriana: Da mamãe.

Professora: Errou, a tia já falou. Olha lá! (aponta para figura na apostila)

José: Do ovo.

Professora: Quem nasce do ovinho?

José: O patinho.

Professora: Quem mais?

Gael: A tartaruga.

Professora: Quem mama? O cachorrinho. Só vai fazer a atividade quem tá quietinho. Olha! Só tem que fazer o caminho do patinho. O patinho tem que ir até a mamãe pata (atividade proposta na apostila). Distribui as apostilas para cada criança realizar a atividade.

Na creche Colinas, havia uma preocupação da professora com o tempo, pois deveria realizar a atividade de colagem nos cadernos com as crianças a tempo de não serem levadas para próxima atividade da rotina, portanto perguntava rapidamente com o intuito que a criança identificasse se o animal da figura nascia do ovo ou da barriga da mãe. Ao questionar uma criança “O patinho nasceu de onde?” e a criança responde “do lago”, Lucila pede para os colegas ajudarem a responder, pois esperava a resposta “do ovo”. É possível perceber que a criança estabelece a relação entre pato e lago, mas o formato de condução da atividade era para oferecerem a resposta correta. Na proposta da atividade da Lucila, somente há a resposta correta e a errada, isto é, um formato de pergunta e resposta tipicamente escolar e, assim, as relações não sendo percebidas, ou significadas pelas professoras, parecem não ser compreendidas como parte de um processo de elaboração das crianças. Além disso, situações espontâneas, como a da criança que relata, segundo sua percepção, que a cola é grudenta parecem não haver espaço para o diálogo, pois é percebido pela professora como uma fala que foge ao tema central: nasce do ovo ou da barriga. Provavelmente, Lucila compreende a realização da atividade como uma sistematização, uma vez que o início do desenvolvimento do projeto foi realizado em aula anterior. Porém é necessário não perder de vista a natureza curiosa e investigativa da criança, do contrário ingressarão no ensino formal “com preocupações estéreis diante de coisas artificiais e alienadas de sua capacidade de pensamento e força criativa” (SILVA; ARCE, 2014).

Rebeca ao selecionar a página da apostila e decidir por uma no momento da aula demonstra que não houve um planejamento e, portanto, trava diálogos com as crianças de acordo com a leitura das imagens que realiza para elas. Nesse momento da interação trata sobre assuntos diversos, demonstrando novamente falta de planejamento ao lançar mão de diferentes assuntos; comenta sobre o respeito às diferenças, sobre o fato dos patos serem sociáveis e retoma a questão de quem nasce do ovo e quem mama. Tal postura pode denotar uma falta de conhecimento sobre o desenvolvimento de crianças na fase com a qual está atuando, bem como sobre as propostas pedagógicas necessárias para essa fase. Espera-se que a professora em seu planejamento, que é próprio do ambiente escolar, analise o material que está utilizando, entenda qual a proposta e de que maneira irá realizar, respeitando a fase de desenvolvimento das crianças com a qual está atuando. A forma como organiza e explora os momentos de interação com as crianças parece não demonstrar uma mediação intencionalmente planejada para o desenvolvimento da linguagem oral. Silva (2012) entende que um aspecto relevante a ser considerado na educação de crianças menores de três anos é a

intencionalidade do trabalho docente, o qual deve ter um objetivo, uma finalidade, como ressalta Oliveira (1997, p. 105):

A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Quando Rebeca foi questionada sobre o motivo pelo qual o pintinho não mama, sua resposta, de que é porque ele come minhoca, pode ter trazido uma satisfação à criança pelo fato de sua pergunta ter sido respondida. Quando uma criança não responde de acordo com o esperado é corrigida de maneira enfática e exigida de ter que saber a resposta, pois a professora já havia explicado. Portanto, discutem-se os elementos disponibilizados para a elaboração conceitual de ovíparo de vivíparo pelas crianças de dois e três anos de idade. Observa-se que a memorização é um elemento utilizado, mais do que qualquer outro, como a imagem ou a compreensão.

De acordo com os estudos de Vigotski (2000a) com relação à formação de conceitos, os mesmos demonstraram que este processo, mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, depende do próprio desenvolvimento da criança. O conceito é um ato de generalização e evolui gradativamente, sendo que a essência do seu desenvolvimento está relacionada à transição de uma estrutura de generalização à outra. Desse modo, quando a criança se depara com um novo conceito, seu desenvolvimento está apenas no início e, à medida que a criança se desenvolve o aprendizado de conceitos vai sendo organizado e reelaborado ao longo das experiências vivenciadas pela criança (SILVA; ARCE, 2014).

É na interação com o outro que a apropriação dos signos pelo indivíduo acontece, sendo a linguagem o sistema de signos mais importante para o homem, considerando que os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens. A linguagem, além de expressar o conhecimento adquirido pela criança, tem um papel fundamental na formação do pensamento do indivíduo. Portanto, os professores envolvidos no trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, sendo esta fase um momento intenso para o processo de aquisição da fala e desenvolvimento da linguagem oral, devem considerar que as atividades proporcionadas podem ir além do aumento do repertório, além da aquisição de certa quantidade de palavras, além da reprodução de sons, é preciso se considerar o que se diz, em que momento e porque se diz.

4.1.2 Era uma vez a linguagem e o pensamento...

Nesta categoria discutimos a relação que as professoras estabelecem entre a linguagem e o pensamento e a associação que realizam com o momento de fantasia e imaginação da criança. Analisamos o que pensam nesse sentido, quando elencam o trabalho com histórias como uma forma de promover a ampliação do vocabulário e auxiliar na imaginação, apoiando-nos também na prática observada no que diz respeito a essa proposta, bem como os conceitos que são construídos nessas relações.

Para a professora Rebeca, a questão da linguagem e do pensamento são processos que as crianças aprendem de maneira espontânea, isto é, desconsidera a influência da relação com o outro nesse processo. Além disso, associa o pensamento que a criança verbaliza a um momento de fantasia e imaginação.

Eles vão aprendendo a linguagem, o pensamento, apesar que fantasia um pouco, né? Às vezes eles falam, eu estou contando uma coisa, vamos supor uma história, eles já colocam outra coisa, falam da casa, ou a mãe, tem às vezes que eles entram num assunto que não tem nada a ver. E você tem que dar atenção, porque para eles tem a ver com tudo que eles estão conversando.

De acordo com o relato da professora Rebeca, o fato de as crianças trazerem para suas falas recordações de situações vivenciadas, significa que o pensamento não apresenta uma coerência, identificando como um momento de fantasia, apesar de reconhecer que para as crianças há por certo uma lógica, pois para elas os assuntos estão relacionados, assim como entende que é necessário prestar atenção ao que estão dizendo considerando a produção da criança e fornecendo espaço para o inusitado.

Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio; além disso, por um tipo preciso e dominante de atividade. Contudo o critério de transição de um estágio a outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. Desta forma, a atividade principal é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio do seu desenvolvimento. Durante o desenvolvimento da psique há mudanças caracterizadas pelas funções psicofisiológicas, as quais são formadas pelas funções sensoriais, mnemônicas, tônicas, entre outras, e constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência. Leontiev (2016, p. 79), em referência ao estágio pré-

escolar da infância, exemplifica que “uma mudança que ocorre na memória é a formação, na criança, da lembrança e recordação voluntárias”. Ademais, a fantasia apoia-se na memória e, dispondo de seus dados, realiza combinações cada vez mais novas, desta forma, o cérebro combina os traços das excitações anteriores de um modo não encontrado na experiência real (VIGOTSKI, 2009).

Para a professora Lucila, a relação entre o pensamento e a linguagem também está associada à imaginação, reconhecendo que além do momento da roda, identificada por ela como momento da conversa, o momento da história propicia o desenvolvimento da linguagem oral, pois as crianças se animam com a proposta e acabam se envolvendo mais. Salienta que a elaboração da história e de personagens por parte das crianças enriquece a linguagem e percebe que as crianças se apoiam nas histórias já contadas por ela para elaborarem suas próprias.

Essa questão a gente... da linguagem eu vejo assim da execução de eles pararem é no momento da história. Porque eles... é um momento assim... que eles viajam sabe tipo assim a gente vai contar uma história principalmente envolvendo príncipe, princesa porque tem monstro, eles gostam de ser guerreiros né. Então eu gosto muito de contar, essas histórias assim vai muito da imaginação. Quando eu quero contar história nem uso o livro, eu vou porque eles ajudam sabe, eles “Aí professora, tinha um guerreiro ele estava atrás de uma árvore”. Eu já tinha contado isso há muito tempo, de um monstro que tinha que estava atrás de uma árvore e eles não esquecem. Então eles viajam sabe, a imaginação deles vai muito longe, vai além do que a gente possa imaginar. E eles ajudam muito, enriquece bastante e pra isso eles usam fala né, precisam estar se comunicando. E eles prestam bastante atenção. Eles dão nome para o personagem, eles mesmos se dividem, quem vai ser o príncipe, quem vai ser a fada, quem vai ser a princesa, eles amam. Tanto que eu entro na sala eles já me pedem a história de guerreiro e de princesa. Então eu vou ser o príncipe guerreiro, eu vou ser o soldado, e vai embora, e eles viajam na imaginação. Então a gente percebe né a questão da linguagem né fora o momento da roda né. Porque a roda é o momento da conversa né mas nesse momento da história nossa eles assim, viajam na imaginação. É muito bom mesmo, é um momento assim que eu fico feliz porque é quando eles expõem tudo que tá ali, a gente percebe que eles conseguem colocar pra fora o que tá preso, é muito bom.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento possibilita a imaginação, estabelecendo como princípio o fato de que toda criação imaginária tem como base elementos tomados da realidade e, portanto, resulta em uma reelaboração desses elementos, ou seja, “é a possibilidade de recombinações de fatos, impressões, imagens já vividos que parece caracterizar a imaginação e sua capacidade criadora” (CRUZ, 2015, p. 366). O conhecimento do real

também pode advir da experiência do outro, tornando-se um meio de ampliação da experiência, sendo essa outra forma pela qual a imaginação permite a construção de imagens de lugares, fatos e coisas que nunca vimos, conforme ressalta Vigotski (2009, p. 29, 30):

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. [...] Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produto da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação.

Vigotski contrariando a ideia de que a imaginação está relacionada a devaneios e distanciamentos da realidade, argumenta que as formas de pensamento e os aspectos perceptuais se transformam com e pela linguagem e, assim, a imaginação passa a apoiar-se em palavras, em conceitos (VIGOTSKI, 2009). Para o autor:

Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 1998, p.122 *apud* CRUZ, 2015, p. 367).

Por meio das histórias, lidas ou contadas, um elemento importante que permeia essa prática é a linguagem. O uso de histórias é uma atividade recorrente no cotidiano das escolas de Educação Infantil e sua importância é reconhecida como uma prática que visa favorecer a linguagem oral, entre outros aspectos como, atenção, memória, concentração, imaginação e criatividade, que se constituem em fatores essenciais para o desenvolvimento humano (BROCANELLI; GIROTTO; ANDRADE, 2013).

A professora Rebeca entende o trabalho com histórias como uma maneira de promover a ampliação do vocabulário das crianças, além de auxiliar na imaginação, uma vez que as crianças recontam a história da forma como ela contou.

A história ajuda na imaginação, no pensamento eu acredito. Também aumenta o repertório. Eles aprendem a contar histórias. Você vê que eles contam certinho. Então eu acho que ajuda na imaginação. E também fazia parte do projeto, que são as casinhas né. E eles adoram a história porque eles se encantam com o lobo mau. Eles acham o lobo mau o

máximo. Não têm medo. Então é a história que eles mais gostam. Encaixou no projeto e eles amam. De vez em quando no parque eu sou o lobo mau, eles vão pra casinha e eles adoram a brincadeira. É a imaginação deles, a gente já brincou de teatrinho aqui na escola. Isso tudo vai ampliando o conhecimento, está fazendo com que eles aprendam.

Pelo relato da professora, há uma compreensão de que a história contribui para a expansão vocabular. A história pode ser considerada como uma atividade que possa ter como objetivo, dentre outros, promover o aprendizado de significados e contribuir com o processo de generalização. Contudo, cabe ao professor a função de intervir de maneira planejada e intencional, como afirma Oliveira (1997, p. 64): “qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar”.

Nesse sentido, é relevante assinalarmos que, além da ampliação do vocabulário, a questão da negociação dos significados se faz necessária, pois por meio de um movimento interativo, a criança assume ou recusa a palavra do outro, organizando e transformando seus processos de elaboração do significado da palavra e, conseqüentemente, praticando o pensamento conceitual. Isto é, a criança e o adulto, em suas relações, compartilham palavras que possuem os mesmos significados para ambos, porém, por vezes não se verifica a coincidência com relação à generalização e à abstração. Logo, é a diferença de conteúdo da palavra que possibilita à criança desenvolver seus conceitos, e esse processo acontece como resultado da prática social, ou seja, por meio da mediação os momentos de aprendizado são oportunizados favorecendo assim o desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997).

Portanto, a intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. Assim, a palavra passa a ser um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e da imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YUDOVICH, 1985). Como ressalta Vigotski (1993, p. 108):

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência.

Outro ponto mencionado por Rebeca foi o fato de que a história favorece a imaginação. De fato, a imaginação pode se apoiar na experiência pessoal bem como a própria experiência pode se apoiar na imaginação. Para tanto, a criança tem por base a narração ou a descrição de outra pessoa, para que então possa imaginar o que não viu ou não vivenciou. Com o apoio da imaginação, a criança pode assimilar a experiência histórica ou social alheias (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Vigotski, a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente à riqueza e à diversidade da experiência anterior, pois desta forma, a pessoa terá mais material disponível para sua imaginação. Vigotski descreve como a percepção imediata da criança e suas ações sobre os objetos tendem a se transformar pela mediação do outro e do signo, em especial pela apropriação da forma verbal de linguagem, uma vez que palavras e gestos permitem transformar uma coisa em outra:

É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais (VIGOTSKI *apud* SMOLKA, 2009, p.16).

Desta forma, são as criações que fornecem elementos potencializadores para que os sujeitos possam ampliar sua imaginação, justificando a proposição de Vigotski (2009), a qual postula o fato de o adulto ser mais imaginativo do que as crianças. Desde os primeiros momentos de vida, a criança está mergulhada em um mundo de símbolos e signos, e os adultos fazem com que ela incorpore os significados, os objetos e os modos de agir criados pelas gerações que a antecederam. Nessa perspectiva, a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens. Outra compreensão é a de que a linguagem é ao mesmo tempo um processo pessoal e social, pois tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo (FONTANA; CRUZ, 1997).

Na observação de um momento em que desenvolveu uma atividade de história com as crianças, Rebeca teve a intenção de trazer para a história a questão das partes da casa, em uma possível associação com o projeto que estavam desenvolvendo. Rebeca pergunta: “Quem lembra a história que eu contei ontem?” E uma criança responde: “Do porquinho.” Quando a professora começa a contar a história um pai chega com o filho e interrompe. A criança está

chorando e então a auxiliar tenta acalmá-lo, mas ele continua chorando e Rebeca segue contanto a história logo após o pai ir embora. Rebeca conta a história clássica dos três porquinhos fazendo som de assoprar nos momentos em que o lobo tenta derrubar a casa. Crianças interagem nesse momento assoprando junto. Na terceira casa, ela pergunta às crianças:

Professora: O que tinha dentro da casinha de tijolo?

Felipa: Piano.

Professora: Tinha um quarto... O que mais?

Felipa: Tinha sala.

Professora: Tinha banheiro... E tinha uma chaminé.

No final da história Rebeca conta que: “Ele assoprava e a casinha não caiu. Então ele subiu pela chaminé. Mas o porquinho fez um caldeirão com água quente que queimou o bumbum do lobo”. E então convida os alunos: “Agora eu quero ver quem sabe fazer uma casinha e um porquinho. Tem que desenhar a casinha de palha, de madeira e de tijolo”.

Ela realiza as intervenções por meio de perguntas, optando por manter o domínio ao contar a história, sendo observado pouco envolvimento das crianças no que diz respeito à elaboração dos eventos ou na construção de representações. Na entrevista a professora menciona que a história é importante para aumentar o repertório, para aprenderem a contar história e para ajudar na imaginação, porém na observação da proposta as crianças têm a oportunidade de participar realizando sons e respondendo algumas perguntas. A percepção que fica é a de que a história foi contada para mencionarem partes da casa que já conhecem e em seguida realizarem a atividade de registro.

Na observação de uma proposta de história na creche foi possível observar a mesma ação de perguntas, além de interrupções na história para cantar músicas relacionadas aos animais porventura mencionados.

Professora se direciona a estante para pegar um livro e diz que contará uma história. Ao retornar à roda, senta-se junto a eles e canta com as crianças uma música que diz que ao pegarem a chavinha, passam o zíper na boquinha. Enquanto realiza a leitura da história e mostra as figuras, interrompe e trava alguns diálogos com as crianças:

Professora: Parece um ovo (ao mostrar a figura do ovo no livro). Será que era grande ou pequeno?

João: Pequeno.

Professora: Será que era um filhote de cobra no ovo? Quem sabe cantar a música da cobra?

Muitos cantam a música. Professora conta mais um pouco da história e interrompe:

Professora: Será que era ovo de galinha? Alguém sabe cantar música de pintinho?

Alguns cantam. Então ela pergunta: “Quem sabe música de minhoca?” Ela canta e alguns acompanham.

Professora: Será que o ovo perdido virou ovo frito? Que cor será que era o ovo? Só tem ovo branco?

Ricardo: Amarelo também.

Professora: Quem será que saiu do ovo?

Carla: Tartaruga.

Professora: A tartaruga estava na beira na praia. (ao mostrar a página do livro) Quem já viu tartaruga de perto?

Muitos começam a falar e professora dá voz a uma aluna.

Professora: Vamos ouvir a história!

Carla: Vi uma tartaruga.

Professora: O que você fez?

Carla: Fiz carinho.

Professora: E depois?

Carla: Pus no mar.

A atividade é interrompida, pois chega o horário de irem ao parque, como parte da rotina. A história não é finalizada porque precisam cumprir com a rotina respeitando os horários e uso dos espaços na creche, para haver rotatividade das turmas, assim como os horários de alimentação e descanso. Apesar das interrupções durante a contação de história com as músicas, as crianças seguiram acompanhando a história e interagindo por meio das respostas e das perguntas. Ao lançar mão de uma pergunta que daria espaço para o relato das crianças, devido ao tempo imposto pela organização da creche, apenas uma criança consegue falar e ser ouvida.

Devido ao atendimento a uma grande quantidade de crianças, a creche precisa se organizar de uma forma em que todos possam utilizar os espaços no sentido de conseguirem comportar um número de crianças adequado para o uso dos mesmos. Assim, a rotina determina o tempo para cada atividade, sendo necessário interrompê-la antes que seja possível explorar as propostas em sua plenitude. Para tanto, cabe ressaltar a relevância do conjunto da obra de Vigotski sobre a importância da criação de necessidades, possibilitando a relação desta pesquisa com a defesa de um trabalho que objetive disponibilizar à criança elementos da riqueza cultural existente, conseqüentemente ampliando e diversificando suas vivências ao invés de limitá-las às experiências de sua história individual e local. A rotina da instituição

educativa deve ser organizada, assim como o trabalho pedagógico propriamente dito, por meio de estudo e decisões coletivas (CHAVES, 2015). A ideia é reiterada a partir da análise de que o meio estabelece relação direta com o desenvolvimento da criança, pois a mesma adquire, reelabora aquilo que vê, ouve e vivencia nas mais diversas formas de interação com o meio, como ressalta o autor:

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

As professoras no trabalho observado com contação de histórias optaram por estratégias que envolviam perguntas e que exigiam das crianças respostas breves voltadas para a nomeação ou identificação de imagens. Para que a criança construa significados, ao entender os mecanismos e compreender os usos das histórias, elas devem ser lidas, produzidas, analisadas e discutidas. Contudo, alguns fatores estruturais relacionados às escolas de Educação Infantil acabam por impedir ou restringir o espaço de fala das crianças, bem como há uma situação de falta de percepção por parte dos professores sobre a importância de se aproveitar esses momentos de fala e, por fim, ao exigirem uma “fala correta”, os professores acabam por restringir a liberdade de expressão verbal das crianças na escola (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009).

Portanto, a ampliação de experiências é favorecida ao se utilizar no trabalho com as crianças contos e livros literários, na medida em que possibilita conhecimento de lugares, povos, culturas e hábitos diferentes, tanto reais quanto imaginários, além do aprendizado acerca das funções sociais dos objetos, diferentes estilos de escrita, entre outros elementos como entonações da voz e gestos (BROCANELLI; GIROTTO; ANDRADE, 2013). Nesse sentido, os autores ressaltam com relação ao livro literário que:

(...) configura-se como um material potencialmente humanizador, pois traz consigo condutas e posturas humanas historicamente construídas, como a função social da escrita e leitura, os diferentes gêneros pelos quais podemos tratar os mais diversos assuntos, a postura do leitor, que pode ser apropriada por meio da observação de parceiros mais experientes e manipulação deste material, a magia das palavras que se configuram em imagens e representações mentais naqueles que ouvem ou leem este material (BROCANELLI; GIROTTO; ANDRADE, 2013, p. 49).

Na Educação Infantil, ao escutar histórias, a criança aprende e desenvolve a capacidade de ouvir, que é essencial ao desenvolvimento do seu psiquismo, assim como a atenção, memória, concentração, imaginação, criatividade, linguagem oral, funções essas que se tornam fundamentais ao desenvolvimento humano. Ademais, a criança tem a possibilidade de aprender e desenvolver a capacidade de narrar acontecimentos, criar histórias e situações, colocar-se no lugar do outro ao ouvir uma história, o que possibilita a criança transitar entre a posição de ouvinte e de narrador (BROCANELLI; GIROTTO; ANDRADE, 2013).

A promoção do desenvolvimento da linguagem, seja por meio de contação de histórias ou de outras instâncias favorecedoras, evidencia-se como um lugar de destaque no que se refere à atividade educativa destinada à primeira infância. As relações de colaboração e de apropriação que a criança mantém com os adultos, segundo Vigotski, constituem-se a gênese do desenvolvimento da linguagem infantil. E, tal fato conduz a criança “a novos patamares de domínios sobre si e sobre seu entorno, determinantes de importantes mudanças na estrutura de sua consciência” (MARTINS, 2012).

4.1.3 Brincar e conversar, é só começar!

A discussão que nos propomos a realizar nesta categoria refere-se à percepção das professoras com relação à importância da linguagem oral na faixa etária com a qual atuam, destacando a compreensão que elas têm sobre a influência do adulto nesse desenvolvimento da linguagem e como entendem o planejamento do professor nesse sentido, bem como analisando os momentos de conversa e brincadeira por elas proporcionados e os conceitos estabelecidos nas relações com as crianças.

No que concerne o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem da criança, Lucila e Rebeca reconhecem a importância dessa figura e que o desenvolvimento não é um processo natural, mas que necessita do aprendizado. Contudo, para Rebeca, o adulto favorece o desenvolvimento da linguagem ao insistir para que a criança peça algo se utilizando da fala; já para Lucila, a figura do adulto pode contribuir ou atrapalhar na medida em que certos tipos de exposição a conversas, ou vocabulários, são proporcionados. Quando questionadas sobre a importância de se trabalhar com a linguagem oral na faixa etária com a qual atuam, Rebeca compreende que ao ser capaz de se expressar a criança não fica irritada e isso melhora sua comunicação, pois é compreendida pelos demais. Para Lucila, também há a identificação do

benefício da comunicação, ressaltando a interação entre crianças no cotidiano da creche ao mesmo tempo em que reconhece que a criança no convívio com o adulto apresenta um vocabulário melhor, conforme seu relato:

(...) eles não sabem ler nem escrever, a forma de eles se comunicarem é através da fala né então acho muito importante. E a criança da creche, é uma criança que assim eles conseguem interagir com o outro, eles conversam bastante e... é diferente, você pega uma criança que não passa por creche, que não tem esse acompanhamento eles não têm o mesmo desenvolvimento, dependendo da casa aonde ele convive. Se ele convive com adultos aí a gente percebe, a gente observa, a gente consegue identificar a criança que tem outras crianças ou criança que só tem adulto em casa, a conversa dele é uma conversa mais madura, mesmo nessa faixa etária ele tem um nível de conversa mais enriquecido, sabe a fala dele.

Rebeca relaciona estritamente o desenvolvimento da linguagem oral à habilidade de se comunicar da criança e ser compreendida pelos outros, identificando que o papel do adulto é o de incentivar essa comunicação. Lucila, por sua vez, reconhece que, além da função comunicativa, a criança expande seu repertório de palavras no contato com o adulto, elencando como promotores o ambiente escolar e familiar, pois observa que a criança que tem mais contato com adultos apresenta um diálogo com mais recursos vocabulares.

Cabe ressaltar que, além de possibilitar a comunicação e adquirir um vocabulário mais amplo no contato com os adultos, segundo a percepção das professoras, de acordo com Vigotski, as significações socialmente construídas na relação com o outro possibilitam à criança não só o desenvolvimento de formas culturais de atividade, mas também permite estruturar a realidade e o próprio pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997).

Em um dia de observação na creche, Lucila inicia seu trabalho com a primeira turma das três que precisa visitar naquele dia. Segundo a professora, três dias da semana ela permanece o período completo da manhã com cada turma e, duas vezes na semana, passa pelas três turmas no mesmo período. As crianças já estavam posicionadas pela monitora aguardando a professora, que se senta em um lugar na roda, junto a elas.

Professora: Hoje é um dia muito legal...é sexta-feira...amanhã é sábado....dia de ...

Lucas: Ficar em casa.

Roberta: Tomar sorvete.

Cada um fala alguma coisa, mas todos ao mesmo tempo, então Lucila começa a cantar a música do “Bom dia”. As crianças batem palmas e algumas acompanham a música, porém ouve-se apenas a voz da professora e das monitoras.

Uma criança fala algo, contudo não é possível ser ouvida, então Lucila diz: “Vamos escutar a Sofia!”

Sofia: Tinha uma menina na minha casa com o cabelo igual ao meu.

Professora: Legal, parabéns!

Interrompe a conversa e continua a segunda parte da música do “Bom dia”, agora falando os nomes das crianças. A aluna com a qual professora estava dialogando coloca as mãos nos ouvidos, como se estivesse não querendo escutar.

Professora: Agora mãozinha de oração.

Sofia (a mesma que tampava os ouvidos): Eu não quero.

Lucila inicia a música que fala sobre o anjinho. Algumas crianças acompanham, outras ficam olhando apenas.

Professora: Vou parar de cantar...quero ouvir vocês...

Algumas crianças começam a cantar mais alto. Depois a professora canta mais quatro músicas relacionadas ao tema religioso. Na quinta, que fala sobre quem lê a Bíblia vai crescer e quem não lê diminuirá, Lucila aproveita o sentido da canção e repreende o grupo diante da postura de dispersão do mesmo.

Professora: Quem não fica bonito na roda também vai diminuir.

No início da conversa com as crianças, Lucila salienta o fato de a sexta-feira ser um dia especial, usando o termo “legal”, e deixando como conceito que é o último dia da semana, é um dia importante, pois nos dois dias seguintes não haverá aula, ficarão em casa. Tal maneira de pensar é cultural porque a ideia de que não ir para a escola, não trabalhar, mas descansar, é melhor, e estudar e trabalhar são deveres, mas com um valor penoso. É interessante perceber também que o breve momento de conversa oferecido com Sofia logo é interrompido, para que as atividades sejam realizadas, uma vez que o tempo para a professora é um fator de pressão, pois precisa terminar em tempo hábil para entrar na turma seguinte. Além disso, observamos que diante da necessidade de se cumprir com o objetivo, ou seja, canções relacionadas com o projeto da escola, alguns sentimentos e atitudes são reforçados nas crianças como, a culpa, o se comportar bem, gerando um ambiente de controle.

Sofia percebe que realmente não lhe é oferecida a atenção para o que queria conversar e se opõe a participar das músicas. As crianças procuram interagir, mas são orientadas a participarem das canções. Os momentos de conversa entre elas acabam acontecendo no refeitório, no parque, em atividades com as monitoras que fornecem brinquedos para brincarem livremente e enquanto aguardam a professora. A conversa proporcionada pelo adulto é pouco frequente e, assim, a exposição à linguagem acontece mais entre as próprias

crianças. Outro fator é a quantidade de crianças por sala, em média vinte e cinco crianças, e a divisão da atenção das monitoras entre elas.

Na escola particular, a condição com relação ao número de crianças é diferente, pois a professora e a auxiliar são responsáveis por apenas uma turma de em média dezesseis crianças. Foi possível observar e registrar mais momentos de diálogo entre professora e crianças, porém essas conversas resumiam-se a situações de pergunta e resposta, sem muito espaço para a elaboração por parte da criança. Além disso, a imitação da fala e da postura da professora foi registrada em alguns momentos:

Rebeca percebe a distração e diz: “Agora é hora de cantar se não vou tirar os brinquedos”. Durante a música duas crianças se desentendem por causa dos brinquedos e Rebeca chama a atenção.

Professora: Ai, ai, ai

José: Ai, ai, ai

Adriana: Ai, ai, ai

Professora: Se não cantar, vai ganhar carinha feia e não vai ganhar adesivo.

Em outra observação na escola particular, as crianças pegam seus brinquedos para brincarem. Enquanto isso, Rebeca organiza as cadeiras ao redor da mesa, chama os alunos um a um pelo nome, determinando em qual lugar devem se sentar. Depois os brinquedos são recolhidos.

Henrique: Brinquedo (estende a mão para o seu brinquedo e faz uma cara triste).

Professora: Nada de brinquedo.

Gael: Nada de brinquedo! Nada de brinquedo! (vai até cada colega e aponta com o dedo indicador enquanto fala em tom impositivo).

Professora: Eu sou a professora! Você é a professora? (chama a atenção do aluno) Agora nós vamos brincar de massinha enquanto eu faço as agendas bem rapidinho.

O ambiente de controle que aparece em vários momentos da rotina na turma da Rebeca é, por vezes, reproduzido por meio da imitação das crianças, seja das palavras que a professora utiliza, como também o seu modo de dizer (entonação impositiva). O discurso escolar, tanto proporcionado por Rebeca quanto por Lucila, é muito marcado pela ordem, pela solicitação de atenção, pelo controle, e em função das condições, seja de muitas crianças em sala e três turmas em um dia, ou da necessidade de relatos diários nas agendas de todos os alunos, as professoras deixam de ouvir as relações e as elaborações que os alunos fazem.

Cabe ao professor estar atento à função da palavra na formação da consciência da criança, bem como aos sentidos partilhados nas vivências escolares e ao papel da imitação no desenvolvimento. Assim, no trabalho pedagógico, o processo de individuação é potencializado quando o professor realiza propostas voltadas ao “movimento corporal, a espontaneidade, a curiosidade por meio de diversas formas de expressão artística, brincadeiras e outras atividades com clara função social” (ROMANELLI, 2011).

Segundo a teoria histórico-cultural, o adulto vai apresentando a criança ao mundo por meio dos objetos e da sua fala e, assim, tem-se o surgimento de um importante procedimento de ensino que é a imitação. Desta forma, antes de um ano verificam-se as primeiras formas imitativas de movimentos e sons, que irão ceder lugar a formas de comportamento e de comunicação sociais. O entrelaçamento entre as ações da criança voltadas para a realidade externa objetiva e para as pessoas é mediado pelo desenvolvimento da linguagem, o que representa para Vigotski o ponto central do desenvolvimento infantil correspondente ao período entre dois e três anos de idade. O desenvolvimento progressivo das funções perceptivo-motoras, atencional e mnêmica, juntamente às aquisições da linguagem, promovem mudanças fundamentais no pensamento da criança, o qual, no período entre dois e três anos, corresponde à sua atividade prática, pois para esta fase pensar é agir. A mediação do adulto ao fornecer modelos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados da sua representação verbal colabora para as principais elaborações da criança no âmbito da comparação e generalização (MARTINS, 2012).

No que diz respeito à promoção da linguagem oral, Lucila e Rebeca elencaram a brincadeira, o cantar e a história infantil como instâncias favorecedoras, porém ao descreverem quais brincadeiras realizam, elas conseguiram identificar o seguinte:

Lucila: (...) a gente trabalha qualquer tipo de brincadeira voltado, sempre tá inserindo os números de zero a dez que a gente trabalha, e hoje a gente tá trabalhando o alfabeto, sempre que a gente foca a inicial do nome deles. Então essas músicas, as brincadeiras, sempre envolvendo essas letras pra que fique, pra fixar melhor...

Rebeca: Todas as brincadeiras, cantar, dançar, teatrinho é... jogo da memória, massinha, ah você vai fazer o quê? Você tá construindo o quê? E brincadeiras. Eu acho que o papel é importante, é importante, mas nem tanto nessa parte de linguagem oral. O importante é brincar, é conversar, é essa parte que é mais importante. Toda atividade que eu trabalho antes tem uma brincadeira, porque eu acho que eles não aprendem sem estar brincando, criança aprende brincando. Se não não adianta, tem que ter essa parte do lúdico.

As professoras reconhecem a importância de propostas que promovem o desenvolvimento da linguagem oral como, brincar, cantar e conversar. Contudo, para Lucila essas propostas têm por objetivo o trabalho voltado para a alfabetização, ou seja, a sua prática traz o foco para um conteúdo que antecipa a fase em que as crianças estão. Nesse mesmo sentido, Rebeca tem por objetivo a brincadeira como uma preparação para a atividade de registro no papel que oferecerá para as crianças.

Foi possível observar um dia no qual Lucila realizou a proposta de brincadeira que mencionou na entrevista. Naquele dia, foi necessário reunir as três turmas de Maternal, pois a coordenadora iria conversar com as monitoras volantes. As cinquenta e quatro crianças foram organizadas em uma grande roda. A professora e mais duas monitoras sentam-se junto na roda, cantam com as crianças umas três músicas e depois Lucila inicia a atividade.

Professora: Agora vamos para nossas caixinhas (professora tem uma caixa na mão com cartões nos quais em cada um há uma letra colorida). Que letra eu tirei aqui agora? A de Ana, Do que mais? Ane, Artur. A de que? Agora dos animais. A de que?

Felipe: A de giraaaaafa.

Rafael: Aranha.

Professora: A próxima letra é BE. BE de Bruno, Beatriz, Benjamin. Um animal com BE?

Miguel: Burro.

Professora: Baleia.

Miguel: Elefante.

Professora: Outra letra. Aqui tenho a letra CE. CE de Cristina, CE de Caio. Agora um animal com essa letra (uma das auxiliares faz o som do cachorro: “au, au, au”).

Miguel: Cachorro.

Professora: Silêncio, silêncio. Outro animal com CA.

Carlos: Cavallo.

Professora: Outro que começa com CA e nas costas dele é assim (faz gesto da corcova).

Carlos: Camello.

Percebo que são os mesmos três ou quatro alunos que se manifestam, sendo que os demais começam a se dispersar.

Professora: Vamos no próximo. Que letra é essa? DE. DE de Daniel, DE de Davi. Um animal com DE. Aquele que abre a boca (e faz o som de um rugido).

Felipe: Jacaré.

Professora: Essa aqui é a letra É. Da Eduarda. E um animal com É. Aquele grandão.

Rafael: Elefante.

Professora: Próxima letra.

Karina: Da minha mãe.

Professora: Letra EFE de Fernanda, de Felipe. Um animal com EFE. Tem um pequeninho...formiga. Tem um que fica na árvore.

Professora: E essa letra de quem é? (mostra a letra G). Letra GE de Guilherme, do Gabriel, da Giovana. Agora dos animais.

Juliana: Aranha.

Professora: Que tem um pescoço.

Lucas: Girafa.

Professora: Que faz assim? (movimenta os braços como uma ave e faz o som da galinha).

Aline: Galinha.

Professora: Tem aluno com essa letra (mostra a letra H). De Helen. Também é de Heloisa. Tem um animal com essa letra, hipopótamo. De quem é essa letra?

Isadora: I de Isadora.

Professora: De Isabelle. De Isaac. A próxima letra é JOTA. Do João, do José. Agora um animal.

Roberta: Jacaré.

As crianças ficam mais agitadas, dispersas e começam a conversar, dificultando a fala da professora, sendo que tem que aumentar o tom de voz.

Professora: Essa é a letra KA.

Bárbara: Xuxa.

Professora: Com KA eu escrevo Kiko, Kauã. Agora eu tenho uma letra aqui. ELE de que? Da Laura, de Lígia. A Luana não veio. Um animal com ELE? (faz o som do rugido do leão).

Jorge: Leão.

Professora: Essa letra vão gritar (mostra a letra M). M de Miguel, Maria Clara, Manuela. Agora eu quero um animal com essa letra.

Carlos: Macaco.

Roberta: Passarinho.

Professora aumenta mais ainda o tom de voz.

Professora: A próxima letra...de quem é essa letra? (mostra letra N). N de Nicole. Agora vamos pensar. Tem animal com essa letra? Tem animal? Não sei. Letra Ó. Ó de...? Ovo.

Júlia: De óculos.

Uma das monitoras fala em um tom de voz mais baixo para a aluna sentada ao seu lado, a qual se utiliza da resposta da monitora para se manifestar em voz alta. Percebo que a cada letra ela faz isso.

Roberta: Ovelha.

Professora: A ovelha...muito bom! Agora a próxima letra. PE de Pamela, de Pati, de Paola, de Paulo, de Pedro. Agora um animal.

Roberta: Pato, porco (a mesma aluna que tem as respostas ditas pela auxiliar).

Professora: Aquele pássaro que parece que tem uns olhos nas penas. Pavão. Letra QUE. QUE de que?

Juliana: Queijo.

Professora: Nossa chegou a letra ERRE. Raul, Raissa. Pode parar, vai para seu lugar. (professora fala com um aluno que sai do lugar na roda e vai até ela). Um animal, raposa. Próxima letra. Letra ÉSSE. Pera aí, pera aí. Tá muito barulho. Da Sofia, da Sara. Agora eu quero um animal com ÉSSE.

Miguel: Burro.

Roberta: Sapo (monitora fala para aluna).

Professora: Agora a próxima letra. Tem um menino (mostra a letra T). Teo. Essa é a letra T. Tá muito barulho. Um animal com a letra T.

Roberta: Tatu (novamente monitora fala para aluna).

Professora: Tem um animal que eu coloquei no cartaz que bota ovo...tartaruga. Essa é a letra U. De uva, de urubu. Vocês não tão falando nada, estão bagunçando. Letra V de quem? De Vitória, o Vitor. Agora o animal? Vaca. Agora essa aqui é a letra DABLIU. Como falo essa letra? DABLIU. Vamos falar? DABLIU. W de Wesley, W de Wiliam. Agora sim. E essa letra aqui (mostra a letra X). X de que?

Janaína: Xuxa.

Professora: Agora a letra Y. De Yan, de Yuri, Yago, Yasmin. A última letra. ZE de Zazá, Z de zebra. Parou! (muitas crianças começam a sair do lugar). Vamos cantar a música da Xuxa do ABC.

Em sua proposta de atividade, que considera brincadeira, Lucila procura fazer com que as crianças se mantenham envolvidas em identificar palavras que comecem com a letra sorteada. No entanto, é a própria professora que acaba oferecendo as respostas e dois ou três alunos conseguem atender suas perguntas, pois os demais se dispersam. Na maioria das vezes ela utiliza os animais como resposta, e as crianças ao perceberem começam a falar nomes de animais, às vezes relacionados com as letras sorteadas, outras vezes não. Percebe-se que tanto

a proposta, que é uma antecipação acentuada da etapa em que as crianças estão, quanto o tempo destinado para a quantidade de crianças reunidas, não pareceram adequados ao grupo com o qual estava trabalhando. No entanto, apesar de se considerar as condições em que a professora é colocada para atuar, ao reunirem as cinquenta e quatro crianças diante da necessidade da organização da creche, discute-se para além dessa situação, a concepção de trabalho pedagógico que a professora tem para essa faixa etária, uma vez que o que foi planejado não atende as necessidades das crianças.

Outro ponto a ser analisado é a questão da própria organização da creche que reforça a cisão cuidar e educar, pois as monitoras são responsáveis pelas turmas e é a professora quem circula nas turmas tendo que se desdobrar, considerando o tempo e a quantidade de crianças por turma, para conseguir realizar as propostas do planejamento definido com a coordenadora. Assim, professora e monitoras vão confirmando esses papéis em função das condições de trabalho, fato esse ilustrado na atitude da monitora em cochichar as respostas para a criança durante a atividade com as letras, compreendendo que o papel da professora é o de ensinar e deixando de perceber que naquele momento era um processo das crianças participarem, mesmo que de certa forma distante do adequado para aquela faixa etária.

A prática das pessoas envolvidas no processo educacional das crianças se baseia em representações da realidade (objetiva e subjetiva), as quais são determinadas social e individualmente. Em sua pesquisa, Cordeiro (2012) constatou que as auxiliares de creche entendiam que sua função na instituição era de cuidado, e as professoras compreendiam que ações de cuidado deveriam ser realizadas com as crianças pequenas e com as maiores, ações de educação, não reconhecendo ações de cuidar e educar como indissociáveis em sua prática.

Raupp e Arce (2012) salientam a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação de crianças de zero a seis anos, pois cuidado e educação são importantes, mas insuficientes quando se defende o pleno desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e também o direito das professoras ao exercício da profissão de maneira efetiva, ou seja, o ensinar, entendido não apenas como transmissão de conhecimentos.

No entanto, para realizarem um trabalho educativo aliado ao cuidado necessário aos menores de três anos, as professoras precisam de respaldo na formação oferecida nos cursos de Pedagogia, os quais não fornecem a base de conhecimentos de forma aprofundada para se trabalhar com crianças dessa fase, direcionando as professoras a adquirirem saberes que advêm da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, sendo essas as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche (VOLTARELLI, 2013).

Lucila, ao trazer a proposta do que considera brincadeira para as crianças de dois e três anos de idade, sortear a letra e pedir que digam uma palavra que comece com tal letra, realiza uma antecipação de uma proposta que está para uma fase além daquela em que se encontram essas crianças. Segundo o pressuposto vigotskiano, o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens, sendo que “o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo” (MARTINS, 2012, p. 100). É importante ressaltar que a aprendizagem promovida à criança precisa atuar em um campo, o qual ela tenha condições de observar, de atuar e de participar, pois quando se torna uma situação de aprendizagem além desse campo, não promoverá o desenvolvimento.

Nas observações das aulas de Rebeca, foi possível registrar um momento no qual realiza a proposta de brincar de cantar conforme seu relato na entrevista.

Rebeca organiza as crianças no tapete e começa a cantar a música da baleia.

Professora: Eu não “tô” entendendo a música (pois as crianças não cantam). A Felipa e a Adriana “vai” ganhar carinho triste porque não estão cantando. O Guilherme vai ganhar carinho triste porque também não está cantando.

Rebeca canta a música da baleia em um ritmo devagar e depois em um ritmo rápido. Nem todos participam, mas olham para a professora.

Professora: Quero saber quem vai fazer a voz do Papai Noel (canta a música com voz grave)

Professora: Agora é voz de formiguinha (canta com voz aguda).

Professora: Agora voz de dinossauro.

Professora: Agora voz de passarinho.

Em outros momentos observados, Rebeca reúne as crianças e pergunta a elas que músicas querem cantar ou então coloca algumas músicas no rádio para que brinquem de dançar. Apesar de distrair e envolver de certo modo as crianças, essas atividades parecem não ser advindas de um planejamento intencional, mas exatamente o contrário: por não haver um planejamento, decide-se no momento o que fazer. De acordo com Silva (2012, p. 44), um aspecto relevante a ser considerado é a intencionalidade do trabalho docente, que deve ter um objetivo, uma finalidade, defendendo assim, “uma educação infantil de qualidade, que promova o desenvolvimento integral”. A atividade educativa para a pedagogia histórico-crítica deve ser intencional e planejada. Nesta perspectiva desenvolvimentista do ser humano, dadas pela apropriação da cultura, a instrução antecede o desenvolvimento. Portanto, não é algo endógeno, mas social e histórico (MARSIGLIA, 2013).

Quando duas crianças iniciam uma brincadeira de faz de conta e um conflito surge, Rebeca ao invés de, por meio da brincadeira, ajudá-las com algumas propostas de resolução

para que continuassem na atividade, acaba por interromper ao realizar um comentário e as crianças se dispersam procurando fazer outra coisa.

O momento descrito anteriormente se inicia quando Rebeca posiciona uma cartolina branca em cima da mesa e faz um desenho de um cabo de uma flor, pois queria fazer um cartaz para colocar na sala, simbolizando o início da primavera. Enquanto as crianças brincam com os brinquedos trazidos de casa, Rebeca chama uma por vez para passar com um pincel tinta na mão, e cada criança, com ajuda da professora, carimba sua mão na cartolina, formando as pétalas da flor. Um aluno, que estava brincando com um carrinho, se aproxima da professora e pergunta: “Que isso, tia Rebeca?”. E Rebeca explica: “É uma flor da primavera. Saiu do inverno e é a entrada da primavera. Vai ficar cheio de flor. Na minha casa, já tá tudo florido!”

Rebeca vai chamando um a um. Um aluno percebe que ainda não foi chamado e se manifesta: “Agora é minha vez? Agora é minha vez, tia Rebeca? Agora é minha vez? Agora é minha vez?” No entanto, Rebeca não responde.

Enquanto isso, duas crianças brincam de mamãe e filhinha.

Felipa: Pensa que eu era a filha.

Adriana: Filha! Dorme! (deita-se e a colega a cobre com um paninho)

Adriana: Hora de acordar filha.

Adriana: Agora é você.

Felipa: O tia, ela pegou da Adriana! (se referindo ao paninho que outra colega pegou)

Professora: Aí, mas vocês estão muito “reclamona”!

A proposta do cartaz não foi explicada para as crianças, tornando-se apenas um ato motor de colocar a mão no papel carimbando com a tinta, sendo que apenas uma criança perguntou o que era o desenho no cartaz. Quando as crianças interrompem, como o aluno que sinaliza que era sua vez, ou com relação ao conflito das meninas na brincadeira, a professora envolvida na execução do cartaz acaba por não oferecer a atenção necessária.

Geralmente, as atividades que envolviam o brincar na escola Colinas estavam relacionadas ao momento em que a professora disponibilizava brinquedos da escola ou quando traziam brinquedos de casa. Em alguns momentos, a professora realizava o preenchimento das agendas; em outros, observava as crianças ou ainda usava desses momentos para resolver algo com a coordenação.

Observamos que é fundamental que as professoras compreendam a importância da brincadeira na Educação Infantil, isto é, uma brincadeira que promova o desenvolvimento necessário a essa fase. Vigotski compreende a brincadeira infantil como um recurso que

permite a passagem da estreita vinculação entre significado e objeto concreto à operação com significados separados dos objetos. A criança utiliza inicialmente, na brincadeira, um objeto concreto para gerar a separação entre significado e objeto, e crianças mais velhas já conseguem operar com o significado, independentemente do objeto concreto. É por esse motivo que a brincadeira infantil constitui uma transição, pois a criança separa do objeto real o significado ao agir com um objeto como se fosse outro. Essa mesma separação também acontece quando, na brincadeira infantil, uma ação também substitui a outra e, portanto, o significado se desvincula da ação por intermédio de uma ação diferente, e a criança opera com o significado de sua ação. Desta forma, a brincadeira exerce um papel essencial no desenvolvimento do pensamento da criança ao passo que ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e caminha em direção ao pensamento conceitual. De acordo com Vigotski, “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal”, pois por meio dessa atividade acontecem mudanças importantes no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro dessa, processos psíquicos se desenvolvem e preparam o caminho para a transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 129).

Por meio da brincadeira, a criança, além de reproduzir o que viu e ouviu dos adultos, evidenciando o papel da imitação, realiza uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Com base na combinação dessas impressões, acontece a construção de uma realidade nova relacionada às aspirações e aos anseios da criança. Considerando que a possibilidade de criação tem por base a experiência, no que se refere às práticas pedagógicas, “trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Ressalta-se a importância da função do professor ao planejar atividades que estimulem a brincadeira envolvendo o faz de conta. Por meio da organização de espaços e fornecimento de uma diversidade de materiais, o professor amplia o leque de possibilidades com relação ao jogo imaginário que a criança poderá desenvolver. O professor não ensinará a criança a brincar, pois a situação imaginária da brincadeira decorre da tentativa da criança em reproduzir as ações do adulto em condições distintas das que acontecem na realidade. Contudo, ao ampliar o repertório, o professor está contribuindo para que a criança exercite a ação de substituir um objeto ou ação, operando com os significados.

O jogo imaginário pode ser compreendido como um indicador da complexidade e da riqueza dos processos que a criança vivencia no brincar, ou seja, é um indicador da grande

relevância para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o brincar inserido nas iniciativas e ações educativas para a infância deve compor um programa educativo de maior qualidade. Como ressalta Góes (2000, p.1), o brincar é assumido:

(...) como um espaço em que a criança tanto refina o manejo do plano interpessoal, na interação com parceiros ou adultos cuidadores, quanto elabora sobre a cultura, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social.

Ainda com relação à atividade de brinquedo, em referência a um estudo de Hetzer, no qual foi descrito que a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade está no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação, Vigotski concluiu que a representação simbólica do brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem em um estágio precoce, sendo que essa atividade levará diretamente à linguagem escrita (VIGOTSKI, 1998).

Na creche Acácias, a observação evidenciou que a diversidade de experiências é escassa, pois a organização da rotina, como o momento do café da manhã, almoço, descanso, uma professora para três turmas, direcionamento da professora para produção e organização dos eventos festivos, acabam reduzindo o tempo para o desenvolvimento de outras atividades. Na escola Colinas, as propostas também carecerem de certa forma de experiências oferecidas, não por uma situação da organização da rotina, mas por uma falta de conhecimento técnico no planejamento das atividades por parte da professora. Contudo, observou-se que na escola Colinas as crianças tinham um espaço maior para o diálogo, para serem ouvidas e, a partir disso, foi realizada uma quantidade maior de registros na observação de elementos envolvendo a linguagem, como a recordação, a imitação, a imaginação e o faz de conta. Entendemos que ações da rotina devem fazer parte do cotidiano, pois favorecem aprendizados relevantes para as crianças e, assim, não devem tornar-se limitadoras da atuação das professoras, mas precisam respeitar as necessidades das crianças dessa fase. Não obstante, a riqueza e a diversidade de experiências devem ser proporcionadas às crianças, compreendendo, pois, a experiência com base no princípio na natureza social do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, tanto a organização dos espaços quanto a organização das atividades ganham relevância na instituição de Educação Infantil, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92).

4.1.4 O dito, o feito e o efeito

Esta categoria reúne elementos que nos “dizem” a respeito de uma prática que controla, silencia e antecipa uma fase que as crianças ainda irão vivenciar no Ensino Fundamental. “Escutamos” por meio do relato das professoras e da observação de alguns momentos da prática que esse ambiente descrito é gerado pela organização da rotina advinda das próprias condições de trabalho, envolvendo a formação acadêmica das professoras e, também, a experiência profissional delas, além da identificação com a função de professora de Educação Infantil.

Com relação aos espaços e serviços destinados ao atendimento das crianças na instituição pública e na privada, questionou-se as professoras da pesquisa, Rebeca e Lucila, sobre quais as dificuldades elencadas por elas prejudicam o trabalho pedagógico. Rebeca relatou o fato de uma criança estar eventualmente doente e necessitar de uma maior atenção e, por isso, “deixa de fazer algumas coisas para ficar mais com aquela criança”. Contudo, um fator observado constantemente e que realmente fazia com que a professora deixasse de realizar atividades planejadas com as crianças, era a rotina de registro nas agendas. Nesses momentos, as crianças permaneciam com massinha, peças de montar ou com seus brinquedos trazidos de casa. Rebeca, por não mencionar a questão do preenchimento da agenda como um fator que dispende tempo e, portanto, faz com que ela deixe de realizar um trabalho de intervenção intencionalmente planejado, ao passo que proporciona atividades livres não direcionadas, traz-nos a hipótese de que essa prática está assumida pela professora como uma atividade necessária, ao ponto de a professora não ter dito que já questionou a coordenação sobre a possibilidade de mudança ou adaptação dessa ação, ou então como outra hipótese, essa prática foi imposta pela coordenação impossibilitando um espaço para discussão.

Para ilustrar tal relato, em um dia de observação, foi realizado o seguinte registro. Rebeca e as crianças entram na sala e ela diz: “Agora é hora do silêncio. Todos deem no tapete.” E um aluno diz: “Silêncio!” Ela distribui as cadeiras de plástico ao redor da mesa e convida os alunos para brincarem de massinha. Mostra um palito de sorvete e pergunta: “O que é isso”? Um aluno diz: “Palito”. Rebeca complementa: “De sorvete. Para brincar com quê?”. Uma aluna responde: “Massinha”. Rebeca orienta: “Pode sentar cada um em uma cadeirinha”. Rebeca distribui um pouco de massinha para cada aluno e um palito de sorvete, então determina: “Não pode quebrar o palito. Se quebrar fica sem palito”. E um aluno imita a professora: “Isso, não pode quebrar o palito”. Enquanto as crianças brincam, Rebeca coloca

uma cadeira para ela na ponta da mesa, pega uma pilha de agendas e começa a escrever em cada uma. Enquanto isso, faz algumas orientações:

Rebeca: Não pode pegar a massinha do amigo.

José: Eu fiz um sorvete (colocou massinha na ponta do palito e mostra aos colegas).

Rebeca: Cadê o silêncio?!

José: Quem quer sorvete?! (Ofereceu para uma colega sentada ao seu lado e ela fingiu que comia o sorvete).

Uma aluna faz uma bola com a massinha e coloca o palito como se fosse uma vela no bolo, e então começa a cantar “parabéns a você”. Alguns colegas começam a cantar junto. Um aluno manipula a massinha e diz: “Um carrinho de corrida”. Outros alunos não interagem, manipulam a massinha, cortam-na com o palito, mas não verbalizam durante a ação. Alguns iniciam um diálogo com a auxiliar que se aproxima para arrumar o cabelo de uma aluna:

José: É sorvete. (mostrando sua massinha)

Auxiliar: Do quê?

José: De morango. Quem quer sorvete?! (outros alunos fazem com a massinha igual um picolé).

Larissa: O meu é de abacaxi.

Valéria: O meu é de uva.

Felipa: O meu é de morango.

Adriana: O meu é de minhoca (e dá risada, sendo que os envolvidos no diálogo também riem).

Henrique: Uma minhoca de sorvete.

Percebe-se que o conceito de silêncio, para a professora da situação descrita, pode denotar uma exigência de postura em sala e, em um olhar mais aprofundado da situação, uma necessidade de um ambiente ausente de elementos que a pudessem distrair na atividade de registro aos pais por meio da agenda dos alunos. Mas o que essa postura de exigência pela não manifestação por parte das crianças pode denotar? Em um primeiro olhar, o ambiente torna-se altamente direcionado e controlado pela professora, pois além das ordens de silêncio, ameaça que ficarão sem palito caso o quebrem. Contudo, apesar da solicitação de silêncio, no momento em que as crianças estão brincando de massinha, observamos que ela se torna em vão, pois elas, ao interagirem, apresentam falas enquanto manipulam e criam situações com a massinha e o palito. As crianças representam com a massinha diferentes objetos ou situações do cotidiano que vivenciam, utilizando-se da linguagem para expressarem seu pensamento e

para interagirem com os demais nomeando suas ações ou mesmo propondo situações dialógicas. De acordo com Saviani, em seu prefácio ao livro de Alessandra Arce, intitulado *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*:

Com efeito, o homem distingue-se dos outros animais pelo trabalho, atividade especificamente humana pela qual o objetivo que é antecipado mentalmente se realiza praticamente. Nesse caso, antecipar mentalmente significa “idear”, formular em ideia aquilo que vai ser realizado. Isso quer dizer que o homem representa, em pensamento, os fenômenos do mundo em que vive, ou seja, ele serve-se de signos para mediar sua própria relação com a realidade. Entendemos, então porque Ernest Cassirer definiu o homem com um “animal simbólico”. E o signo por excelência, o signo dos signos, é a própria linguagem. Pela linguagem, o homem exterioriza, servindo-se de sinais sonoros, o pensamento, tornando possível a comunicação entre as pessoas (ARCE, 2014, p. 5).

A função primordial da fala é o intercâmbio social, e para que o indivíduo consiga expressar sua experiência, que se encontra em sua própria consciência, não comunicável, é necessário, portanto, lançar mão da categorização para tornar possível a comunicação, conforme ressalta Vigotski (1993, p. 5):

A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Assim, a elaboração conceitual é aprendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas, ou seja, como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, ela não se desenvolve naturalmente (FONTANA, 1993). Para a criança, o aprendizado das palavras desde muito cedo, que têm para ela a mesma referência que as palavras têm para o adulto, possibilita a ela tanto a comunicação como a operação com conceitos e a prática do pensamento conceitual, antes mesmo de ter uma consciência clara da natureza dessas operações (VIGOTSKI, 1993).

O ensino está presente no planejar intencional, sendo que é por meio do ensino na Educação Infantil que o professor conduz a criança a formar conceitos e, assim, o professor “objetiva com cada movimento gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinho aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além” (ARCE, 2013, p. 10).

Quando a auxiliar de classe, que é uma profissional em formação, se aproxima dos alunos, permitindo e compartilhando a situação dialógica, percebe-se um incremento na interação pela simples pergunta “Do quê?”, quando ela se refere ao sabor do sorvete criado com a massinha. Fato esse que colabora para a imaginação no momento em que uma aluna lança um sabor impossível, de minhoca, e todos ao perceberem a incoerência, riem, ao passo que outro aluno complementa, por meio do recurso da imaginação, dizendo “Uma minhoca de sorvete”. Desta forma, a interação verbal da criança com o adulto é de extrema relevância, conforme ressalta Cruz (1997, p. 47 - 48):

O adulto, do lugar social que ocupa, destaca e dimensiona as produções vocais da criança, interpretando-as e atribuindo-lhes sentidos determinados. Por sua vez, a criança, no processo de interação verbal com o adulto, acaba por apropriar-se das significações que aí se produzem, num movimento em que suas palavras se tornam gradativamente convencionais.

Por fim, como última análise da situação observada, questiona-se se a professora tem a percepção de que se torna um modelo para a criança, não só de fala, mas também de postura. No primeiro episódio, o aluno reproduz o pedido de silêncio realizado pela professora para a turma, e na outra situação, o aluno reafirma a orientação da professora de que caso quebrassem o palito ficariam sem. Os alunos acabam por reproduzir com seus pares o ambiente controlador que permeia a interação entre elas e a professora. Naquele momento, Rebeca precisa cumprir com a tarefa exigida pela rotina da escola, realizar os registros nas agendas de todos os alunos resumindo como havia sido o dia e, portanto, busca organizar o ambiente de tal forma que consiga escrever nas agendas e, ao mesmo tempo, olhar as crianças. O tempo é despendido com uma atividade que atende a uma necessidade das famílias de saberem o que seus filhos fizeram, contudo, a criança deixa de ser o foco, e as mediações intencionais deixam de ser realizadas.

Para a professora Lucila, os desafios de se trabalhar na creche estão vinculados à rotina, conforme seu relato:

Temos bastante... a questão é... eu não sei se é aqui como eu tô te falando eu nunca tinha trabalhado em creche, essa é a primeira vez, mas aqui... eu acho que você já observou né a gente nunca fica em sala de aula direto. Além de entrar um dia em cada sala a gente não tem aquele horário de trabalhar, assim, tudo que tem que fazer são as professoras. Sabe, essa é a parte difícil porque mesmo trabalhando com três turmas, pra desenvolver, isso não é difícil, porque o que a gente consegue, o que desenvolve em uma sala, desenvolve na outra, tranquilo. E a questão do

tempo, é uma rotina que tudo aqui é muito corrido, tem horário pra tudo né e essa rotina tem que ser seguida desde a questão da roda de música, então não pode ultrapassar, tem horário do café, horário de tudo. E quando a gente vai desenvolver mesmo a parte pedagógica o horário tá muito espremido, e as crianças... eles são ainda bebês né, e eles têm dificuldade, eles demoram, se a gente não concluir hoje e deixar para amanhã acaba que a gente atrasa bastante, aí quando a gente volta já tem que ir com outra proposta, e aí vai acumulando e essa é a parte que a gente questiona muito, que é a parte difícil. Porque não tem uma sala sua, você divide com várias.

É possível compreender pelo relato de Lucila uma consciência sobre a forma como o trabalho é estruturado na creche e em quais condições ela tem que atuar com as crianças. Identifica que há uma distinção entre os momentos de cuidado, realizados pelas monitoras, e as atividades pedagógicas, realizadas pelas professoras, evidenciando a cisão na própria estrutura do sistema municipal, ou seja, a monitora cuida (realiza ações de higiene e alimentação) e a professora ensina (realiza ações consideradas “pedagógicas” por não se vincularem à higiene e alimentação das crianças). Assim, essa relação entre o cuidar e educar permeia desde a concepção de educação da criança ao longo do processo histórico, passa pela formação docente e formadores de professores, assim como esbarra na proposta pedagógica que norteia os responsáveis por essa etapa da educação (CORDEIRO, 2005). Conforme ressalta Azevedo (2013, p. 179) sobre a formação de professores para essa etapa educativa:

(...) precisamos parar de enfatizar a “indissociabilidade cuidado-educação” em nossos discursos. Acreditamos que, se nos dedicarmos à (re)construção da concepção de infância, isso automaticamente vai provocar mudanças na concepção de Educação Infantil. Se também nos preocuparmos em tornar mais significativa a teoria trabalhada, “ilustrando-a” com situações que ocorrem no dia a dia das escolas de Educação Infantil, estaremos possibilitando aos futuros professores reflexões mais próximas da sua realidade concreta de atuação. Assim, pressupomos que não será necessário questionar se devemos “cuidar” ou “educar” as crianças, mas saberemos que o que precisamos fazer é possibilitar a elas, de forma planejada, situações que promovam seu desenvolvimento e atendam às suas necessidades de aprendizagens.

A professora da creche Acácias observa outro fato prejudicial ao trabalho: a necessidade de ter que se dividir entre as três turmas da faixa etária para as quais leciona. Não entrando no mérito das propostas que realiza com as crianças, a questão do tempo que ela permanece com as turmas prejudica a sequência das atividades do seu planejamento. Em observação de suas aulas, foi possível registrar que, por vezes, ela realiza rapidamente com os alunos para dar tempo de todos terem o registro em seus cadernos. Por vezes, suas entradas

nas turmas se resumiam a momentos de propostas de músicas, exigência da creche, e a realização das atividades de registro. Com relação à observação de uma dessas propostas de músicas, Lucila estava com uma das turmas e as crianças estavam agitadas na roda.

Professora: Se não se sentar com “perna de índio” vou colocar carinha feia (em referência ao desenho de cara triste e sorrindo desenhado na lousa e com nomes de alunos embaixo).

Lucila começa a cantar uma música sobre o tema da família. As crianças tentam cantar junto, mas nem todos sabem a letra, alguns apenas fazem os gestos que acompanha a canção. Depois, a professora começa a narrar trechos de um texto sobre a família, para que as crianças repitam as frases.

Professora: Manuela, você tem que repetir e não acompanhar minha fala (ao invés de falarem após a professora acabavam começando a repetir antes de ela terminar a frase).

Professora: Maurício, senta...o único que tá feio na roda (crianças parecem impacientes e começam a se movimentar).

A monitora sai da sala e a professora fica sozinha com a turma. O texto que ela está fazendo as crianças repetirem frase a frase é longo, elas começam a se movimentar e a interagirem umas com as outras. Um aluno associa a leitura do trecho com o desenho na lousa e diz: “Olha a família ali!” (aponta para o desenho da família na lousa), mas a professora não percebe o comentário.

Professora: Enquanto a tia Paola volta do café, vamos cantar a música da família.

Depois que ela canta a música, propõe que façam uma roda em pé.

Professora: Vamos esticar...já ficamos sentados...agora vamos cantar que é o que eu gosto de fazer.

Ela canta a música do palhacinho, e as crianças se envolvem imitando os gestos e repetindo algumas palavras. Depois que a música termina, orienta: “Todo mundo sentado no mesmo lugar...quem fizer barulho não vai no parquinho”.

Em outra observação, quando Lucila entra na sala, as monitoras estão levando crianças ao banheiro. Depois, ela pede que façam uma roda, sentadas no tatame. Percebo que as crianças ficam controlando umas às outras: “Não é para sentar junto com ela”. E, então, antes de se sentar na roda com as crianças, Lucila decide reorganizá-las, mudando algumas de posição. Ela conta até três e começa a música do “Bom dia”, seguida dos nomes de cada um na sala. Nem todas as crianças participam, outras cantam e batem palmas. Antes de iniciar outra música, algumas crianças começam a conversar, e professora diz: “Eu vou esperar a Joana e a Melissa fazerem silêncio na roda”. As meninas então param de conversar e logo a

segunda música é iniciada. Nesta música, a canção fala que o sabão lava as mãos e Jesus, que é um amigo e que os ama, lava o coração, lava a manchinha do pecado.

Lucila pergunta aos alunos que música desejam cantar, e muitos falam que querem a música da formiguinha. Na história da canção, a formiguinha, que carrega a folha, ensina ao preguiçoso, e Deus não quer preguiçoso em sua obra porque senão o tempo não sobra. Percebo que algumas crianças se animam com a melodia e na parte da música que fala que a formiga carrega a folha. Outras crianças apenas observam ou tentam interagir com algum colega. Professora percebe e diz: “Eu estou vendo poucas crianças cantando hoje”.

O relato desses momentos observados sugere que o objetivo da professora está relacionado com o projeto da creche, pois as músicas cantadas reforçam a questão do se comportar bem. Quando uma das crianças deseja expressar um ato comunicativo com uma colega ao lado, sua atenção é chamada como se estivessem atrapalhando aquele momento. Nesse sentido, o cantar parece uma forma de controle, um meio pelo qual a professora consiga que a turma permaneça de certa forma envolvida com a música e não se disperse. Fato esse observado de forma mais nítida no segundo relato, no qual as crianças estavam interagindo entre si, e isso estava gerando uma agitação no ambiente, então logo a professora pede para que façam uma roda e começa a cantar uma música. Quando tenta outra proposta, a de repetirem trechos de um texto sobre a família, percebe que a atividade acaba dispersando as crianças, pois não conseguem realizar aquilo que ela deseja. Assim, para que retome o controle da turma solicita que façam uma roda em pé e cantem outra música, cujo tema é diferente da proposta inicial. Na proposta da música da família, diante da pressão, porque as crianças deveriam apresentar aquela canção em um evento da creche, Lucila deixa de perceber a relação que a criança estabelece com o desenho na lousa. O controle é evidenciado em algumas falas da professora quando impõe que devem permanecer no lugar, caso contrário não irão ao parque.

Desta forma, diante dos objetivos das professoras, o discurso escolar é marcado pela ordem, pelo silêncio, pela atenção, pelo controle e, portanto, em função das condições de trabalho, Rebeca e Lucila não conseguem ouvir as relações que as crianças fazem, além de não conseguirem interagir com as elaborações das mesmas. De acordo com Amorim (2011, p. 305):

(...) as reais condições de trabalho, a fragilidade da formação dos profissionais, os baixos salários, a falta de valorização docente e a falta de mecanismos de gestão democrática que, possibilitem a ampla participação dos envolvidos no processo, impedem que a reinterpretção e ressignificação das políticas e das práticas curriculares se encaminhem na direção almejada.

Além das condições de trabalho pertinentes ao cotidiano das professoras, observamos que a atuação das profissionais carece de uma atitude intencional, de uma organização do trabalho pedagógico com as crianças, utilizando-se das contribuições da teoria para se pensar a atividade escolar. A proposta de centrar a educação de crianças na faixa etária de zero a três anos caminha em defesa da ação responsável dos professores, e visa o direito de todas as crianças a uma Educação Infantil de qualidade e que seja promotora de seu máximo desenvolvimento (ARCE; MARTINS, 2012). Por qualidade compreende-se o sentido do termo pelo viés de que a qualidade tenha uma natureza negociável, ou seja, considera-se a natureza ideológica, valorativa da qualidade. De acordo com Bondioli (2004, p.14):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria e poderia ser.

Zucoloto (2011) em seu estudo sobre os indicadores de qualidade e o currículo da Educação Infantil, constatou que a reflexão das professoras em contexto, no que se refere à discussão dos avanços necessários para se atingir um bom nível de qualidade, é favorecida em uma proposta curricular que visa uma educação participativa, ou seja, em colaboração com a criança, seus familiares e a equipe da creche. Além disso, entende-se que o ensino em creches pressupõe um espaço planejado pelos adultos para as crianças, pois essas constroem sua cultura com os suportes estruturais fornecidos por eles.

Assumindo como referencial a teoria histórico-cultural de Vigotski, o entorno social é decisivo para a formação dos atributos humanos nos indivíduos, e essa construção é tarefa de todo um processo educativo, em especial àquele destinado à criança de zero a três anos. O foco de análise deve ser a seleção e a organização de conteúdos, considerando os de formação operacional e de formação teórica, conforme ressalta Martins (2012, p. 120):

Advogamos que as creches não são outra coisa, senão escolas. Como tal, demandam uma organização político-pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena.

As creches, e não escolas, foram pensadas inicialmente, e oferecidas por órgãos públicos, para acolher crianças de pais e mães trabalhadoras. Progressivamente outros órgãos passaram a assumir a gestão, como os privados ou assistenciais, difundindo-se as formas de gestão “em convênio” para satisfazer a demanda. Discute-se então uma definição mais precisa da caracterização educativa da creche, se considerada como instituição formadora, uma vez identificada uma carência de documentos programáticos compartilhados sobre as linhas pedagógicas que a identificam (BONDIOLI, 2004).

Silva (2012) analisou as diferenças com relação às metodologias de ensino adotadas por uma escola municipal e uma particular, com o objetivo de problematizar a diferença no oferecimento da educação pública e privada, esclarecendo de antemão que não houve o intuito de preconizar o ensino das escolas particulares. Para tanto, elencaram pontos de observação e análise, como os projetos pedagógicos das instituições, o cotidiano e as atividades desenvolvidas com as crianças menores de três anos, e a estrutura das instituições. Pela análise das observações da escola pública e da privada foram levantados os seguintes pontos:

- Tanto na instituição municipal quanto na particular, quanto menor a idade, maior o número de atividades de cuidado;

- Existe diferença no que se refere ao ensino, pois, na instituição particular, o aprendizado tem seu foco na aquisição de conteúdos. Já na instituição municipal, o atendimento está centrado na assistência (cuidados com higiene pessoal, alimentação, sono, etc);

- Na instituição pública, segue-se o preconizado nos documentos oficiais do Ministério da Educação, cujo referencial é a teoria construtivista e, portanto, as concepções de infância, de conhecimento e do papel do educador na Educação Infantil são demonstradas por meio da observação da criança protagonista no processo de aprendizagem, o brincar livre como atividade principal, e o professor como auxiliar/mediador desse processo de ensino-aprendizagem;

- Na instituição privada, apesar de o Plano de Ensino apresentar pressupostos relacionados também ao construtivismo, as professoras direcionam o processo de aprendizado da criança;

- Na instituição pública, há maior atenção aos aspectos físicos, e na particular a aquisição de conhecimento sistematizado. Ou seja, em ambas há uma forma fragmentada de educação das crianças menores de três anos;

- Outros aspectos observados foram a falta de conhecimento das professoras e diretoras sobre o desenvolvimento infantil, falta de motivação para atuar com essa faixa etária e falta de preparo.

A autora defende a “educação infantil que consiga fazer uma verdadeira integração do cuidado com o ensino para o desenvolvimento integral das crianças”, e com relação à função docente, ressalta que não é alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas deve ser alguém que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura” (SILVA, 2012, p.47, 48).

Na entrevista com as professoras da creche Acácias e Colinas, elas relataram que trabalhar com a faixa etária de zero a três anos não foi uma escolha, mas devido à necessidade pelo emprego, decidiram aceitar. Ambas tinham experiência apenas no Ensino Fundamental, e uma delas também já havia trabalhado com a educação de Jovens e Adultos. Com relação à experiência para se trabalhar com essa faixa etária, Rebeca relatou que a ajudou a ter conhecimento sobre o trabalho o fato de ter sido auxiliar de classe no Maternal, e também por ter dois filhos e ter adquirido a experiência “dentro de casa”, além de mencionar que se aprende fazendo, ou seja, que se aprende pela prática. Lucila relata ter adquirido seu conhecimento por meio da pesquisa e da formação em serviço com o apoio de uma coordenadora que a orientava com relação à sua prática conforme observava suas aulas. A prática se beneficia da teoria na medida em que o poder da teoria “está diretamente ligado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática” (KONDER, 2005, p. 144).

Segundo proposto por Saviani, a partir da reflexão e do exame da realidade, o homem tem a possibilidade de captar seus próprios problemas e refletir sobre eles. Isto é, propõe-se o movimento dialético ação-reflexão-ação como o processo da atividade sistematizadora. Ele considera, portanto, que “a educação sistematizada acontece quando o ato de educar se torna um objeto explícito de atenção, quando há intencionalidade na ação educativa” (SCALCON, 2002, p. 94).

É interessante perceber que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia não é apontada, pelas professoras, como uma fonte de conhecimento para o exercício da profissão com crianças de zero a três anos. Em contrapartida, a fonte de conhecimento é respaldada pela experiência, seja como mãe ou pela prática de outrem, fatores esses que não garantem um embasamento teórico e filosófico. Nesse sentido, a inserção da mulher no campo da educação da criança pequena parece acontecer de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que

representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, as qualidades exigidas para sua atuação continuam ligadas a características definidas por questões de gênero, relacionados a papéis desempenhados pela mulher no espaço privado. Desta forma, a identidade da professora de Educação Infantil se constrói apoiada em qualidades femininas, maternais, ao invés de saberes profissionais. E, portanto:

Há que se destacar, ainda, que essas imagens da mulher/professora de educação infantil têm atendido a interesses políticos, uma vez que a ideia da professora como mãe, que exerce a profissão quase como um sacerdócio, de forma transitória, serviu para que essas profissionais, ao não se perceberem ou ao não serem percebidas como tal, desfrutassem de pouco (ou quase nenhum) poder de reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e até de formação (FIGUEIREDO; MICARELLO; BARBOSA, 2005, p. 161).

Além disso, ressalta-se a necessidade de que a formação inicial atenda as especificidades da docência com crianças de zero a três anos, uma vez evidenciada as lacunas deixadas pelos cursos de formação (CORDÃO, 2013). As especificidades da Educação Infantil são contempladas superficialmente e, segundo Bragato (2013), professoras de crianças de cinco e seis anos sentem-se um pouco mais seguras, aplicando a esta faixa etária conhecimentos provenientes de práticas para atuação no Ensino Fundamental, uma vez que esse é o maior foco de formação nos cursos de Pedagogia. A referida pesquisadora também discute a questão envolvendo os formadores de professores e a proposta curricular dos cursos de Pedagogia, ressaltando que:

Dentro da própria academia e, portanto, presente nos cursos de formação de professores, encontramos formadores que, cada um à sua maneira, pensam e formam professores a partir da vertente teórica que “defendem” como a melhor. Assim, a formação, que já é considerada superficial, pelo pouco tempo se considerarmos a duração de um curso de Pedagogia (que procura formar pedagogos para o trabalho com crianças de zero a dez anos, considerando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e ainda para serem administradores, gestores, supervisores, coordenadores) ser esta de cinco anos (BRAGATO, 2013, p. 28).

Segundo Azevedo (2013), pretende-se, hoje, um professor de Educação Infantil que: tenha formação específica para atuar na área, tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações entre as crianças, e tenha um olhar crítico sobre a sua atuação. Conforme ressalta Corsino (2005, p. 208):

As políticas para a educação infantil, além de se voltarem para atender à demanda por esse nível de ensino, precisam organizar os seus sistemas educacionais para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem as crianças pequenas das redes pública e privada (lucrativa ou filantrópica), garantindo que todas estejam em consonância com as regras de funcionamento, com as leis e, principalmente, que sejam espaços de promoção dos direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade.

Em conversa com a coordenadora da creche Acácias, ela relatou que quando iniciou seu trabalho na instituição tinha apenas experiência no Ensino Superior como coordenadora do curso de turismo. Começou a implantar na creche Projeto Pedagógico, Planejamento, Plano de Aula, pois não havia qualquer organização. Explicou que entende que realizam as ações sem referência e que precisam aprimorar. Relatou ter consciência de que o quadro de professoras é reduzido e que teve que se colocar em defesa da manutenção de professoras na creche, pois a direção geral queria tirá-las devido aos salários uma vez que precisavam reduzir gastos. Ela disse que se posicionou explicando que trabalham com o mínimo e que as professoras ajudam na formação das monitoras, isso diminuiria a qualidade do serviço oferecido e receberiam muitas reclamações. Então a direção geral decidiu manter apenas as três professoras para atender todas as turmas da creche.

Pudemos constatar que as condições que as professoras participantes da pesquisa têm para trabalhar, em especial com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, distanciam-se de uma disponibilidade para a escuta e para o diálogo. É o caso da escola Colinas, que no intuito de oferecer um retorno diário sobre como foi o dia das crianças, gera uma demanda para Rebeca, que precisa realizar o registro em todas as agendas diariamente e, portanto, ao dispendir um tempo considerável nessa atividade acaba por deixar de realizar outras propostas com as crianças que poderiam contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. Já no caso da creche Acácias, a estrutura de caráter assistencialista, na qual a prioridade está no cuidado, pudemos observar o envolvimento e a dedicação dos profissionais, incluindo a professora Lucila que, diante da condição de ter que atuar com três turmas no mesmo período, procura realizar o possível com o tempo que lhe é destinado em face aos horários estabelecidos pela rotina da creche.

Com base no que foi discutido até o momento por meio da elaboração dos capítulos teóricos e análise do material empírico da pesquisa desenvolvida, apresentamos a seguir as considerações sobre o estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, elencamos como linha norteadora a teoria do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a qual estabelece que a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”. Nesta vertente, por meio do estabelecimento do diálogo, negociando significados, o professor vai aproximando a criança do repertório cultural acumulado. E, portanto, se o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na infância depende da interação com o meio social, no trabalho pedagógico com crianças em aquisição de fala, a intencionalidade da proposta educacional deve ir ao encontro desse desenvolvimento. Além disso, de posse dos pressupostos abarcados na pedagogia histórico-crítica, argumentamos em defesa de uma Educação Infantil baseada em um trabalho educativo que aproxime as crianças pequenas do conhecimento sistematizado produzido de maneira histórica, cultural e científica pela humanidade, considerando a especificidade de seu momento de desenvolvimento.

A partir de tais considerações e do levantamento bibliográfico realizado, no qual verificamos que a reflexão sobre a atuação de professores de Educação Infantil com crianças em processo de aquisição de linguagem oral pouco tem sido estudada, nos últimos seis anos, propusemo-nos a responder, nesta pesquisa, como o desenvolvimento da linguagem oral é compreendido por professoras de Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos.

Como objetivo principal, a pesquisa visou analisar concepções e práticas de professoras de crianças de zero a três anos acerca do desenvolvimento da linguagem oral. Para tanto, entrevistamos duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular, no município de Indaiatuba, no estado de São Paulo, e realizamos observações sistemáticas de suas aulas. Com o intuito de embasar a produção do material empírico e contribuir para a análise do mesmo, realizamos um estudo que constituiu os capítulos teóricos da dissertação, cujos temas trataram do desenvolvimento infantil, em especial a linguagem oral nos primeiros anos de vida da criança, e a criança de zero a três anos na escola de Educação Infantil.

Por meio da análise do material empírico produzido, e de acordo com as categorias elaboradas, foi possível identificar que as professoras consideram a ampliação de repertório como objetivo das suas propostas e intervenções no cotidiano com as crianças. Discutimos que a quantidade de palavras que a criança conhece é importante para o desenvolvimento da linguagem oral; contudo, argumentamos que a escola, assim como outros espaços nos quais a criança interage, deve proporcionar um ambiente favorecedor da elaboração conceitual pela

palavra, na medida em que essa é desenvolvida culturalmente pelos indivíduos ao refletirem cognitivamente suas experiências. Observamos que o modo de organização das práticas, tendo como exigência o cumprimento da rotina, inviabiliza a ampliação do vocabulário como atribuição de significado e de sentido, pois não há tempo hábil para analisar as relações que as crianças estabelecem, nem problematizar algumas questões com elas. Destacamos a importância de uma organização e exploração dos momentos de interação com as crianças, para que constituam uma mediação intencionalmente planejada no que se refere, em especial, ao desenvolvimento da linguagem oral.

Argumentamos que a fala e o pensamento não são constituídos a priori e são, portanto, processos construídos. A fala constitui-se um elemento mediador, envolvendo significados e sentidos. Todos os sistemas simbólicos, sendo a fala um deles, são organizados por signos, os quais são compartilhados por uma cultura. O significado é uma ação de fala e de pensamento, e a generalização é uma compreensão progressiva do significado. Diante das produções das crianças, o adulto interpreta e atribui sentidos, os quais são apropriados por essas em um processo de convencionalização das primeiras palavras “que envolve a interpretação do adulto e a apropriação pela criança das significações sociais” (CRUZ, 1997, p. 48). Em um sentido mais amplo, por meio da linguagem, transmite-se a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, além de movimentar todos os campos de formação da consciência do sujeito, como a percepção, a atenção, a memória e a imaginação (MARSIGLIA, 2011).

Discutimos, também, a relação que as professoras estabelecem entre a linguagem e o pensamento. Para elas, o trabalho com histórias foi elencado, pois acreditam que enriquece a linguagem, contribui para a expansão vocabular, favorece a imaginação e torna-se apoio para que as crianças elaborem suas próprias histórias. Contudo, na observação do cotidiano das professoras, o trabalho com histórias foi realizado por meio de estratégias que envolviam perguntas e que exigiam, das crianças, respostas breves voltadas para a nomeação ou identificação de imagens. Na escola particular, a história teve como objetivo contextualizar a atividade de registro no papel; já na escola pública, a quantidade de crianças na sala limitava o tempo no sentido das mesmas serem ouvidas pela professora, tanto em seus relatos quanto nas relações que estabeleciam.

Destacamos que no trabalho pedagógico com crianças entre dois e três anos de idade, conforme faixa etária estudada na pesquisa, além do aumento na quantidade de palavras, a negociação dos significados deve ser considerada, pois por vezes não se verifica a coincidência com relação à generalização assumida por adultos e crianças e, assim, a elas é oportunizada a possibilidade de organizar e transformar seus processos de elaboração do

significado das palavras. Desta forma, ressaltamos que esse processo acontece como resultado da prática social, ou seja, por meio de uma mediação intencional os momentos de aprendizado são proporcionados favorecendo, portanto, o desenvolvimento da linguagem oral. Entendemos, assim, que a criança está inserida em um sistema de significações sociais, e cabe ao adulto procurar incorporá-la a um conjunto de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Por meio da mediação do outro, determinada por gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando das formas de atividade prática e mental, tanto as consolidadas como as emergentes de sua cultura, e nesse processo de elaboração, linguagem e pensamento articulam-se dinamicamente (FONTANA, 1993).

Marsiglia vai ao encontro de tal ideia ao argumentar que o professor busca as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, quando realiza de forma intencional a mediação da criança com o mundo:

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

Nossa pesquisa revelou que as professoras identificam a importância de se trabalhar com a linguagem oral visando à comunicação das crianças e a ampliação do vocabulário. Observamos, que na creche Acácias, os momentos de diálogo apareciam mais entre as crianças, pois diante da organização e das condições impostas pela rotina da instituição, a professora pouco tempo tinha para momentos de escuta e de conversa. Na escola Colinas, observamos mais momentos de diálogo entre professora e crianças, porém por meio de perguntas que exigiam respostas fechadas. Em ambos os ambientes, verificamos que o discurso escolar proporcionado pelas professoras trazia marcas de solicitação constante de atenção, ordem e controle, seja por uma condição de muitas crianças em sala e por uma demanda de ser responsável por três turmas em um dia, ou então pela necessidade de relatos diários nas agendas de todos os alunos.

Verificamos no contato com as professoras que, para o trabalho com a faixa etária com a qual atuam, reconhecem a importância de se promover o desenvolvimento da linguagem oral por meio de propostas, como brincar, cantar e conversar. Observamos, no entanto, que para Lucila as propostas de brincadeira têm por objetivo o trabalho voltado para a alfabetização, ou seja, a sua prática traz o foco para um conteúdo que antecipa a fase de

desenvolvimento em que as crianças se encontram. Já para Rebeca, a brincadeira tem por objetivo uma preparação para a atividade de registro que oferecerá para as crianças. Defendemos o papel da brincadeira como essencial no desenvolvimento do pensamento da criança, na medida em que ao operar com os significados, a criança caminha em direção ao pensamento conceitual. Ressaltamos ainda que participam do desenvolvimento do simbolismo na criança o gesto, a fala, a brincadeira, o desenho e a escrita. Esses sistemas simbólicos se desenvolvem em contextos significativos e são constituídos por processos de representação, interpretação e comunicação. Além disso, evidenciamos que um sistema simbólico já consolidado torna-se apoio para outro e, por meio da mediação, o professor proporciona situações que sozinha a criança não conseguiria.

Discutimos que cabe ao professor conhecer a fase com a qual está atuando, em termos do desenvolvimento infantil, para que sua atuação profissional esteja embasada em conceitos tanto teóricos quanto práticos e, assim, por meio de um planejamento que consiga promover um ensino que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Por conseguinte, assumimos nesta pesquisa conceitos propostos pela teoria histórico-cultural, que de forma geral, no que se refere ao tema aprendizagem e desenvolvimento, tem-se que a educação escolarizada influencia na formação e no desenvolvimento psicológico do ser humano, isto é, o ensino formal impulsiona a formação das funções psicológicas superiores (SCALCON, 2002).

Foi possível averiguar que, além das condições de trabalho pertinentes ao cotidiano das professoras, observamos que a atuação das mesmas carece de uma atitude intencional, isto é, de uma organização do trabalho pedagógico com as crianças, utilizando-se das contribuições da teoria para se pensar a atividade escolar. Constatamos pelo relato das professoras que o conhecimento adquirido para se trabalhar com essa faixa etária foi baseado na experiência como mãe e na prática advinda de outros. As concepções que as professoras da pesquisa revelam acerca do desenvolvimento da linguagem oral pouco contribuem no sentido de favorecer esse processo, pois tanto as concepções e, conseqüentemente, a prática de tais profissionais carecem de embasamento teórico, lacunas deixadas por uma formação inicial deficitária e uma formação continuada baseada em conhecimentos tácitos. Para o trabalho intencional, há que se compreender de maneira crítica a pedagogia em seu pleno exercício enquanto profissão. Para tanto, é necessário ter conhecimento consistente sobre o desenvolvimento infantil e seus processos e, além disso, assumir um posicionamento teórico-metodológico que embase o trabalho pedagógico no cotidiano das práticas. Defendemos que a pedagogia histórico-crítica se compromete com a educação escolar, tendo em vista que busca colaborar para a transformação da sociedade, “entendendo que as ações pedagógicas, dadas

suas limitações, têm papel nesse processo de transformação ao se efetivarem como práticas que estejam voltadas ao atendimento das demandas reais da prática social” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987 *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 154).

Para tanto, entendemos que a formação oferecida nos cursos de Pedagogia precisa oferecer disciplinas voltadas à teoria e prática necessárias no trabalho com crianças da Educação Infantil, em especial na faixa etária de zero a três anos, pois uma fundamentação teórica consistente sobre o desenvolvimento humano torna-se substancial na promoção de um trabalho pedagógico consciente. Esses cursos carecem de disciplinas que contribuam para a formação dos profissionais que irão atuar com as crianças pequenas, resultando no aprendizado que efetivamente articule teoria e prática. Entendemos que o olhar do gestor na escola também é fundamental no que se refere ao acompanhamento da prática dos professores, buscando proporcionar momentos de discussão em equipe, para contribuir com o processo de análise crítica das práticas, ou seja, com embasamento teórico, e por meio da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

Procuramos também discutir, por meio do relato das professoras e da observação de alguns momentos da prática, que um ambiente que controla, silencia e antecipa uma fase pela qual as crianças ainda irão vivenciar no Ensino Fundamental é gerado por um conjunto de fatores como, por exemplo, pela organização da rotina constituída nas próprias condições de trabalho, por uma questão envolvendo a formação inicial das professoras e, também, pela experiência profissional delas e identificação com a função de professora de Educação Infantil. Apontamos que essas questões envolvendo a preferência das professoras pelo Ensino Fundamental, a estrutura oferecida nas instituições priorizando a contratação de monitores ao invés de professores, as lacunas nos cursos de formação inicial, denotam a histórica desvalorização do profissional da educação, principalmente daqueles que trabalham com crianças de zero a três anos. Nossas discussões revelam também a falta de investimento nessa fase educacional, bem como demonstram uma falta de consciência sobre a importância de um trabalho pedagógico de qualidade para essa faixa etária, o qual é relevante para a formação dos indivíduos, tanto quanto as demais etapas da Educação Básica.

Nesta pesquisa, nos propusemos a discutir as concepções e práticas de professoras acerca da linguagem oral de crianças de zero a três anos. Em suma, mas sem a intenção de esgotar o tema, sustentamos a importância do papel das professoras para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Se a professora julgar relevante o desenvolvimento da linguagem, compreendendo todas as implicações no desenvolvimento do pensamento e da própria linguagem, bem como se valendo de mediações intencionais em sua prática

pedagógica, possivelmente sua atuação será diferente de outro profissional cuja crença é de que na primeira infância há pouco o que se ensinar, ou então destinando propostas que antecipam a fase na qual as crianças estão. Em conclusão, defendemos uma educação que tenha por princípios o oferecimento de um serviço educacional, seja no âmbito particular, público ou assistencial, comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, ao respeitar as necessidades de cada fase, ao se preocupar com as relações estabelecidas, ao se realizar uma mediação intencional, e ao se definir propostas organizadas e planejadas a fim de que as crianças se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade por meio de ações pedagógicas desenvolvidas para esse fim. Para tanto, reconhecemos a necessidade de se valorizar o trabalho docente, em especial daqueles que atuam com crianças de zero a três anos, principalmente no que concerne sua formação inicial e suas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. *Sobre cuidar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?* 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4727>. Acesso em: 03 abr. 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Org.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. E-book online. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Anped Sudeste, 2011.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p. 13-36.

ARCE, Alessandra. *Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 74, Abril, 2001, p. 251-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 02 Ago. 2016.

ARCE, Alessandra. *É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?* Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em: 21 Mar. 2017.

ARCE, Alessandra. (Org.) *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Orgs.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 145-168.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: edição 70, 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche*. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 – 854, set./dez., 2014.

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRAGATO, Ana Cristina. Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=671. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. 1998 – Brasília: MEC/SEF, 3v.: il. Volume 1: Introdução. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 Mar. 2016.

BROCANELLI, Cláudio Roberto; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. *A educação como experiência a partir de histórias lidas e contadas: momentos de (re)criação da infância*. Rev. Educ. PUC- Camp., Campinas, 18(1): 47-54, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1897>. Acesso em: 16 fev. 2017.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100056. Acesso em: 17 fev. 2017.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. *Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=839. Acesso em: 03 abr. 2016.

CORDEIRO, Angélica Maria Adurens. *O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições objetivas e subjetivas*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5278 Acesso em: 03 abr. 2016.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 204 - 228.

CRUZ, Maria Nazaré da. *Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 361-374, out., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

CRUZ, Maria Nazaré da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 47-61.

Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2016.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

ENGELS, Friederich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, 2004. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 10 Jun. 2016.

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, Hilda; BARBOSA, Silvia Neli. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 156-170.

FIorentini, Dario. *A formação Matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em Matemática*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 18, jun. 2005, p. 107-115.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 121-151.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas*. GT: Psicologia da Educação / n.20 In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A construção do olhar do pesquisador. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008 p. 71-100.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000 – CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2016.

JOLY, Ilza Zenker Leme; JOLY, Maria Carolina Leme. Musicaliza - a música no cotidiano escolar na educação infantil para crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra. (Orgs.) *O trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 123-142.

KONDER, Leandro. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, Sonia (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 140 – 155.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 out. 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. *As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância*. Pro-posições. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, n.3, vol. 7, nov.1996. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644212>. Acesso em: 03 Set. 2016.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Abr. 2016.

Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. *Estabelece alteração a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 03 Abr. 2016.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016, p. 59 - 83.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016, p. 119 - 142.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro.

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

LISPECTOR, Clarice. Um sopro de vida. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.) *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente no homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de psicologia geral*. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 71 - 84.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016, p.85 - 102.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016, p. 191 - 228.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: _____. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução de José Cláudio de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 7 - 23.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 211-245.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 99-119.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 93 – 121.

MARTINS, Ligia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 117-143.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução*. Revista de Educação PUC-Campinas, 17(2): 151-161, jul./dez., 2012.

MEC. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 02 Nov. 2016.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015, p.1-13. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 28 out. 2016.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. *As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política*. FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015, p.1-13. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 28 out. 2016.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processo de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 13-32.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. *A função da linguagem na formação da consciência: reflexões*. Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 35, p. 15-28, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 24, p. 32-43, 1991.

PREFEITURA DE INDAIATUBA. Disponível em: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini, ARCE, Alessandra. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. 179 f. Dissertação (Mestrado

em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253800>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 63-86.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: Televisão e pós-pensamento*. Tradução: Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p. 11 - 48.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ª edição. Campinas: Autores Associado, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª edição. Campinas: Autores Associado, 2008.

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2016.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-160.

SILVA, Débora A. S. M.; ARCE, Alessandra. Ensinar ciências aos pequeninos: a ampliação dos horizontes da criança na descoberta de si e do mundo. In: ARCE, Alessandra. (Orgs.) *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 81 - 103.

SILVA, Janaina Cassiano. O que o cotidiano das instituições de Educação Infantil nos revela: o espontaneísmo x o ensino. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 21 – 50.

SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade, ano XXI, no 71, Julho/2000, p. 45 – 77.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. *Contextos e parceiros do narrar de crianças na Escola Infantil*. Psicologia: reflexão e crítica, 22(2), 181-190, 2009. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 09 fev. 2017.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1994, p. 123-136.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. *Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aulas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 5-32.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 18-34.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 2ª edición, 2000b.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. Tradução Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016, p.103-117.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. *Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?* 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5911 Acesso em: 03 abr. 2016.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-085711>. Acesso em: 03 Abr. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A Análise dos resumos dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico

01	Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.
Autor	CHAVES, Marta
Ano	2015
Palavras-chave	educação infantil; teoria-histórico-cultural; formação de professores
Objetivo	Reflexões sobre práticas educativas e formação de professores.
Abordagem teórica	Leitura dos clássicos da ciência da história e da teoria histórico-cultural
Metodologia	Análise dos procedimentos didáticos – “atividades”, identificadas como registros (cartazes, cadernos e folhas avulsas).
Resultados	Considerar as possibilidades do ensino intencional e sistematizado em uma perspectiva de humanização.
02	Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped.
Autor(es)	BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES Fernanda
Ano	2015
Palavras-chave	educação infantil; produção científica; zero a três.
Objetivo	Mapear a produção científica sobre crianças de zero a três anos de idade.
Abordagem teórica	Não mencionada.
Metodologia	Busca de trabalhos definindo-se algumas palavras-chave.
Resultados	De um total de 175, somente 23 trabalhos tiveram como preocupação as crianças de zero a três anos. Crescente preocupação e prioridade da área.
03	Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil.
Autor	AZEVEDO, Priscila Domingues de
Ano	2014
Palavras-chave	narrativas de professoras; educação matemática na infância; formação continuada de professores; grupo colaborativo
Objetivo	Reconhecimento e ressignificação de conhecimentos metodológicos e matemáticos.
Abordagem teórica	Não mencionada.
Metodologia	Narrativas orais e escritas em grupo de estudo colaborativo.
Resultados	Narrativas reflexivas das professoras se revelaram um elemento de reflexão e formação docente.

04	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.
Autor	GONÇALVES, Fernanda
Ano	2014
Palavras-chave	educação infantil; produção científica; bebês; crianças pequenas; docência
Objetivo	Aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011.
Abordagem teórica	Referenciais teóricos autores da Educação Infantil, como Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros.
Metodologia	Mapeamento da produção nacional que tinham como foco de preocupação a educação das crianças de zero a três anos no contexto da educação infantil, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o corpus definitivo analisado. A partir do corpus analisado, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família.
Resultados	Como resultado da pesquisa pode-se destacar a organização dos tempos e espaços como elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária. Por fim, emergiu com grande evidência dentre as dissertações analisadas, perspectivas de pesquisas as quais assumem um posicionamento metodológico que buscam se aproximar dos pontos de vista das crianças, considerando-as partícipes da pesquisa.
05	Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino.
Autor	CHEROGLU, Simone
Ano	2014
Palavras-chave	desenvolvimento infantil; educação infantil; desenvolvimento cultural; primeira infância; ensino; psicologia histórico-cultural
Objetivo	Sistematizar conhecimentos da psicologia histórico-cultural com a finalidade de subsidiar teórico-praticamente a organização da atividade de ensino para essa faixa etária.
Abordagem teórica	Teoria histórico-cultural.
Metodologia	De natureza teórico-bibliográfica.
Resultados	Elaboração de orientações gerais para o trabalho pedagógico.
06	Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.
Autor	MAGALHÃES, Cassiana
Ano	2014
Palavras-	educação infantil; formação de professores; teoria histórico-cultural

chave	
Objetivo	Compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores a partir do estudo da teoria histórico-cultural.
Abordagem teórica	Teoria histórico-cultural.
Metodologia	Grupo de estudo, reflexões escritas e observação das turmas.
Resultados	A prática de leitura de textos que explicam a teoria histórico-cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas.
07	O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar.
Autor	LINS, Claudemir Cunha
Ano	2014
Palavras-chave	creche; cuidar e educar; educação infantil; trabalho docente; educação
Objetivo	Estudar as práticas docentes e apresentar relações híbridas entre o educar e o cuidar.
Abordagem teórica	Estudos de TARDIF & LESSARD, AEBY DAGUÉ & DOLZ e SCHNEUWLY, KISHIMOTO, KUHLMANN E ROSEMBERG.
Metodologia	Metodologia qualitativa de cunho etnográfico – composto por diário de campo, fotos e aulas filmadas.
Resultados	As ações híbridas são tributárias do contexto sócio-histórico.
08	Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?
Autor	VOLTARELLI, Monique Aparecida
Ano	2013
Palavras-chave	professores; formação; educação; aprendizagem profissional da docência; educação infantil
Objetivo	Caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de zero a três anos e como elas aprendem a serem professoras de creche.
Abordagem teórica	Contribuições teóricas de ABRAMOWICZ, ANDRÉ, CERISARA, BONDIOLI, FARIA, GARCIA, HUBERMAN, LÜDKE, MANTOVANI, NÓVOA, OLIVEIRA, ROSEMBERG, TARDIF.
Metodologia	Observação de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada.
Resultados	A troca de conhecimentos com professoras mais experientes se constituem as principais fontes de aprendizagem para a docência.
09	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade.
Autor	CORDÃO, Taciana Saciloto Real
Ano	2013
Palavras-chave	formação de professores; creche; educação infantil; formação inicial; necessidades formativas
Objetivo	Identificar quais necessidades formativas de professores de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos e as dificuldades que

	enfrentam no exercício da função.
Abordagem teórica	Teoria histórico-cultural.
Metodologia	Entrevistas semiestruturadas e análise documental da matriz curricular e ementas das disciplinas de educação infantil dos cursos de formação inicial.
Resultados	Necessidade de os cursos de formação inicial considerarem o trabalho docente como práxis, defendendo a indissociabilidade entre teoria e prática em todas as disciplinas. Desvalorização do professor.
10	O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança.
Autor	PINHO, Evelyze Martins Reinaldo
Ano	2013
Palavras-chave	primeira infância; educação infantil; teoria histórico-cultural; linguagem oral
Objetivo	Compreender a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche.
Abordagem teórica	Não mencionada.
Metodologia	Observações dos participantes, autoscopias e entrevistas semiestruturadas.
Resultados	Sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos, da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da resignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.
11	Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados.
Autor	BRAGATTO, Ana Cristina
Ano	2013
Palavras-chave	formação de professores; educação infantil; crianças de 0 a 3 anos; aprendizagem dialógica
Objetivo	Identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente para trabalhar com crianças de zero a três anos.
Abordagem teórica	Não mencionada.
Metodologia	Entrevista, realização de relatos comunicativos e grupo de discussão.
Resultados	Possíveis falhas na formação inicial das professoras para o trabalho com crianças de zero a três anos.
12	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.
Autor	MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes
Ano	2011
Palavras-chave	documentação pedagógica; educação infantil; práticas pedagógicas na educação infantil; projeto político-pedagógico; registro de práticas
Objetivo	Analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação.

Abordagem teórica	QVORTRUP, SARMENTO, CORSARO, KRAMER, PASQUALE, OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, BENZONI.
Metodologia	Estudo de caso coletivo: investigação de quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo.
Resultados	O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção da memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e aproximação às famílias.
13	Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação pedagógica.
Autor	SOUZA, Luciene Matos de
Ano	2011
Palavras-chave	desenvolvimento profissional; docência; reflexividade; diários de aula
Objetivo	A relação entre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente no âmbito da educação infantil.
Abordagem teórica	Produção de autores diversos.
Metodologia	Pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na abordagem fenomenológica de pesquisa. Método etnográfico. Instrumentos de coleta foram diários de aula, observação dos participantes e entrevista semidirigida.
Resultados	Os diários de aula podem e devem ser utilizados como ferramenta de análise do pensar e agir do professor, como dispositivo de formação docente.
14	Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R.
Autor	ZUCOLOTO, Karla Aparecida
Ano	2011
Palavras-chave	educação infantil; escala; formação em contexto; qualidade
Objetivo	Uma escala de avaliação do ambiente educativo seria um instrumento que poderia auxiliar o grupo de professores a refletir sobre sua prática docente favorecendo o desenvolvimento das necessidades individuais das crianças.
Abordagem teórica	DEWEY
Metodologia	Reflexão sobre a aplicação dos diversos itens que compõem a escala de avaliação em um processo colaborativo, entre pesquisador e as educadoras.
Resultados	A escala pode contribuir para a formação em contexto.
15	Individação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural.
Autor	ROMANELLI, Nancy Mrech
Ano	2011
Palavras-chave	educação infantil; escolarização; individação; teoria histórico-cultural; Vigotski
Objetivo	Examinar o vínculo existente entre individação e escolarização e extrair algumas consequências teóricas desse vínculo para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Abordagem teórica	Contribuições conceituais e metodológicas formuladas por Lev Vigotski.
Metodologia	Foram consultados principais fontes de dados diversos escritos de Vigotski e de comentadores de sua obra.
Resultados	O vínculo Individualização-escolarização está diretamente relacionado à internalização da palavra (especialmente, apreensão de conceitos espontâneos), aos sentidos partilhados nas vivências escolares e ao papel da imitação no desenvolvimento da imaginação.
16	O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas.
Autor	CORDEIRO, Angélica Maria Aduren
Ano	2011
Palavras-chave	educação infantil; teoria da atividade; sentido e significado
Objetivo	Compreender as práticas do cuidar e educar das educadoras de creche.
Abordagem teórica	Conceito de significado e conceito da teoria da atividade de LEONTIEV.
Metodologia	Questionário e entrevista semiestruturada.
Resultados	A visão de educação de crianças pequenas privilegia ações de cuidar e educar de forma indissociável.
17	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?
Autor	AMORIM, Ana Luisa Nogueira de
Ano	2011
Palavras-chave	educação infantil; creches públicas
Objetivo	Compreender se e como as políticas educacionais de Educação Infantil e de currículo foram (re)interpretadas e transformadas em políticas e práticas locais.
Abordagem teórica	Não mencionada.
Metodologia	Análise de documentos, observação dos momentos de planejamento e observação de salas de berçário.
Resultados	Políticas locais desconsideram a realidade educacional. Não superação da dicotomia cuidar e educar.

Apêndice B Roteiro de entrevista com professoras

Por que você escolheu trabalhar com crianças de zero a três anos?

Quais os desafios de se trabalhar com essa faixa etária?

Como você aprendeu a desenvolver seu trabalho com essa faixa etária?

Quais atividades precisam ser realizadas com essas crianças na rotina escolar?

Como você acredita que o desenvolvimento da linguagem oral acontece nas crianças?

Você julga importante o trabalho com a linguagem oral nas crianças dessa faixa etária? Por quê?

Você considera que a comunicação do adulto influencia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

Quais atividades do seu planejamento visam a estimular a linguagem oral das crianças?

Existe alguma situação que acaba prejudicando seu trabalho pedagógico?

Apêndice C Roteiro de observação

Desenvolve atividades que estimulam a linguagem oral das crianças.

Como se dá a participação das crianças?

Como a professora na atividade planejada demonstra intenção no desenvolvimento da linguagem oral?

Como a professora ou o professor seleciona a atividade para as crianças.

Quais atividades são utilizadas para o desenvolvimento da linguagem oral?

A professora aproveita oportunidades para desenvolver a linguagem oral das crianças? Se não, por quê? Quais fatores interferem?

Nas atividades e ações que desenvolve no espaço da escola considera como momentos de estimulação da linguagem oral também.

Como interage oralmente com as crianças durante momentos externos a sala de aula?

Nas atividades que desenvolve considera a faixa etária das crianças.

A linguagem utilizada está de acordo com a faixa etária das crianças?

Nos momentos de atividades considera o vocabulário das crianças.

Como age diante da pouca participação oral de alguma criança?

Como o trabalho é realizado para a expansão vocabular por meio de significados e conceitos das palavras?

Apêndice D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a),

A pesquisa intitulada “Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professores” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Daniela Fernandes Lopes Dornelas do Curso de Mestrado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é estudar as práticas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, buscando analisar aquelas por nós consideradas como promotoras dessa habilidade em duas creches do município de Indaiatuba. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá contribuições à formação inicial de professores de educação infantil e a possíveis interesses de formação continuada de instituições de educação infantil, indicando as necessidades de formação necessária a esses profissionais. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Sua participação se dará por meio de uma entrevista, com duração estimada de uma hora e meia, e dez sessões de observação de sua sala de aula. A entrevista será audiogravada, posteriormente transcrita e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. As sessões de observação serão previamente agendadas e ocorrerão de modo a provocar a mínima interferência no desenvolvimento das atividades da classe. As audiografações das informações por você prestadas e os registros por mim realizados no diário de campo ficarão em meu poder durante o período de cinco anos (Conforme Resolução do CNS no 466/12). Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético da pesquisa.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supra-citada, assine o seu nome abaixo no local indicado.

Atenciosamente,

Daniela Fernandes Lopes Dornelas – danielafld@gmail.com

(19) 99679-0798

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - hazevedo@puc-campinas.edu.br

(19) 98874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br - (19) 3343-6777 - Horário de funcionamento: 8h às 17h – Rod. D. Pedro I – Km 136, Pq. das Universidades – CEP:13020-904 – Campinas/SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data: ____/____/____