

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANE MARIA PEREIRA BRANDÃO

**INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MARÍLIA
2021**

SILVANE MARIA PEREIRA BRANDÃO

**INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Orientadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2021

B817i	<p>Brandão, Silvane Maria Pereira</p> <p>Iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar : implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural / Silvane Maria Pereira Brandão. -- Marília, 2021</p> <p>149 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima</p> <p>1. Educação pré-escolar. 2. Iniciação à língua inglesa. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Linguagem. 5. Humanização. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

AUTORA: SILVANE MARIA PEREIRA BRANDÃO

ORIENTADORA: ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília


Prof(a). Dr(a). STELA MILLER (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina

Prof(a). Dr(a). AMANDA VALIENGO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / Universidade Federal de São João Del Rei

Marília, 16 de agosto de 2021


Prof(a). Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos infantes que tão intensamente fazem parte da minha vida,
meus filhos: Iker, Elisa e Lucas

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que foi quem me concedeu a oportunidade de realizar esse curso. E em segundo lugar ao meu esposo amado e companheiro, Walbermaier, pelo apoio e compreensão em todos os momentos desta jornada acadêmica.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, nas pessoas do Reitor Prof. Uberlando Tiburtino Leite e do Pró-Reitor de Pesquisa Prof. Gilmar Alves de Lima Júnior, que, por meio da parceria com a UNESP - Marília, permitiu a realização deste Doutorado Interinstitucional - Dinter em Educação e financiou o meu curso.

Agradeço à coordenadora do PPGE/Unesp/Marília Prof. Graziela Zambão Abdian, sempre muito atenciosa conosco, acadêmicos de Rondônia; aos coordenadores do Dinter: Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP), Prof. Márcia Letícia Gomes (IFRO), Michele Gomes Noé da Costa (IFRO) e a toda Coordenação de Pós-Graduação do IFRO pela atenção e profissionalismo.

Agradeço à primeira turma do Dinter em Educação, pela boa companhia na realização das disciplinas em Rondônia e pelo apoio quando precisei de cada um durante esta trajetória. Andréia dos Santos Oliveira, Cláudia Aparecida Prates, Cledenice Blackman, Dionéia Foschiani Helbel, Greissi Cristina Souza, José Fábio Xavier, Marcelo Caires Luz, Márcia de Fátima Barbosa Corrêa, Márcia Mendes de Lima, Mauro Sérgio Demício, Moisés José Rosa Souza, Mônica do Carmo Apolinário Oliveira, Neusa Terezinha Rocha dos Santos, Silvana de Fátima dos Santos, Sirley Leite Freitas, Sônia Carla Gravena Cândido da Silva, Raimundo José dos Santos Filho e Vanessa Milani Labadessa, muito obrigada por tudo! Gostaria de registrar um agradecimento especial às queridas Silvana e Vanessa, que acompanharam mais de perto as alegrias e frustrações e dividiram o apartamento comigo e com meu filho Lucas em Marília, durante o período de estágio obrigatório.

Agradeço aos professores do PPGE/UNESP/Marília que vieram a Rondônia ministrar as primeiras disciplinas do curso: Suely Amaral Mello, Neusa Maria Dal Ri, Júlio Cesar Torres, Dagoberto Buim Arena, Eduardo José Manzini e José Carlos Miguel.

Agradeço a cada um dos amigos do meu setor de trabalho (Assessoria de Comunicação e eventos – Ascom) no IFRO: Andrelize Schabo, Collien Rodrigo Nery, Dennis Weber, Érica Jennings, Janaina Ferri, Rosália Silva, Sônia Regina Dourado e Viviane Camelo pelo apoio absoluto em tudo que precisei, vocês moram no meu coração.

Agradeço aos meus filhos Iker, Elisa e Lucas, por muitas vezes abrirem mão da minha atenção nos momentos em que tive que me dedicar aos estudos. A compreensão de vocês foi fundamental para o êxito desta caminhada.

Agradeço à minha sogra Ilene e ao meu sogro Walter Brandão, que cuidaram dos filhotes maiores com todo carinho quando tive que realizar o estágio em Marília e levei apenas o pequeno comigo. Foi Deus que trouxe vocês para Porto Velho - RO exatamente nesse momento em que eu mais precisava.

À vó Ju e a todas as tias da Escola de Educação Infantil Carinha de Anjo de Marília, que com tanto carinho e devoção cuidaram do Lucas enquanto a mamãe estava estudando.

À minha família, pai Onofre, mãe Teresinha, irmãos Sônia, Solange, Silvia, Wagner e Elaine, por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora querida Elieuzza Aparecida de Lima, que me auxiliou neste processo, sempre com dedicação, competência e profissionalismo. Uma pessoa humana maravilhosa!

Aos membros das bancas de qualificação e defesa: Stela Miller, Amanda Valiengo, Sandra Aparecida Pires Franco e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, pelas contribuições fundamentais para amadurecimento e conclusão desta tese.

A todos os servidores da Unesp que, em cada momento que precisei, me ajudaram, sempre com muito respeito, atenção e carinho. Foi um grande privilégio ser acadêmica dessa Instituição que de braços abertos me acolheu. Já sinto saudade do cheirinho de biscoito que exala em Marília, cidade aconchegante que recebe tão bem seus visitantes com suas cores, seus aromas e seus sabores.

Enfim, agradeço, imensamente, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

Tendo em vista a presença da língua inglesa em pré-escolas, esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília, junto a linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, coloca-se como possibilidade para ampliação dos conhecimentos produzidos na área. Em acréscimo, firma-se com perspectivas de refletir criticamente sobre os elementos que fundamentam uma educação que promova o máximo desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças em idade pré-escolar. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico, focada em questões sobre a iniciação à língua inglesa em turmas de crianças pequenas, com o objetivo geral de sistematizar algumas das possíveis implicações pedagógicas decorrentes de princípios da Teoria Histórico-Cultural para reflexões sobre iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar. A pesquisa fundamenta-se em Leontiev (2012), Vigotski (2012), Davidov (1988) e Elkonin (2009), para refletir sobre os conceitos de ser humano, aprendizagem, apropriação, objetivação, mediação, linguagem e desenvolvimento humano, considerando-os bases capazes de orientar a consecução de uma educação humanizadora das crianças pré-escolares. Como pesquisa bibliográfica, o aprofundamento deu-se em autores que estudam modos de abordagem da língua inglesa para crianças pré-escolares e também em estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural. Para a constituição de um *corpus* de análise, foi feita uma revisão bibliográfica no campo normativo brasileiro e nos bancos de dados digitais de universidades públicas estaduais e federais como: USP, Unesp, Unicamp, UFRGS, UFSC, UFMG, UFRJ, UFPR, UFScar, Unir e da Capes. Pelos procedimentos metodológicos eleitos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O problema que motiva a pesquisa é: quais implicações pedagógicas podem ser decorrentes da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos em uma iniciação potencialmente humanizadora da língua inglesa na idade pré-escolar? A hipótese levantada é que alguns dos princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural são capazes de orientar um processo de iniciação à língua inglesa que prime pelo desenvolvimento humano na idade pré-escolar. A resposta ao problema de pesquisa envolve, pois, ações dirigidas à sistematização de implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar. Os resultados encontrados remetem para a possibilidade de promover o desenvolvimento humano por meio de uma iniciação à língua inglesa que se pautar pela valorização das características e necessidades da infância. A escola se torna um contexto potencializador de vivências por meio das quais a língua inglesa é apresentada na forma final, em ambientes que afetem essas crianças de modo a assumirem um papel ativo nas situações propostas. Dessa forma, defende-se a tese de que a apropriação de princípios advindos da Teoria Histórico-Cultural pode fomentar um trabalho educativo de iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar capaz de potencializar o desenvolvimento de capacidades humanas, favorecendo, assim, processos qualitativos na constituição da inteligência e personalidade da criança.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Iniciação à Língua inglesa; Teoria Histórico-Cultural; linguagem, humanização.

ABSTRACT

Facing the current situation of the presence of the English language in Pre-School Education, this study, developed in the Post-Graduation in Education Program of Unesp-Marília, in the line of research denominated Pedagogic Theory and Practice, presents itself as a possibility for expanding the knowledge acquired in the field of Early Childhood Education with prospects of critically reflecting on the elements that found an education that promotes the maximum development of intelligence and pre-school children's personality. This is a bibliographic research focused on questions of initiation to the English language in groups of pre-school children, with the general objective of systematizing some of the possible pedagogical implications from the principles of Historical-Cultural Theory for reflections on the initiation to the English language in pre-school. The research is based on Leontiev (2012), Vigotski (2012), Davidov (1988) and Elkonin (2009), to reflect on concepts of human being, learning, appropriation, objectivities, mediation, language and human development, considering them as bases that are capable of orientate an education that humanizes pre-school children. As a bibliographic research, we will seek to deepen in authors who study ways of approaching the English language for Early Childhood Education and also in studies arising from the Historical-Cultural Theory. For the constitution of a corpus of analysis, a bibliographic review was made in the Brazilian normative field and in the digital databases of public state and federal universities such as: USP, Unesp, Unicamp, UFRGS, UFSC, UFMG, UFRJ, UFPR, UFScar, Unir and Capes. By the methodological procedures chosen, the research should stand out as qualitative. The problem that motivates the research is: what are the pedagogical implications that can arise from the Historical-Cultural Theory for thinking about a potentially humanizing initiation of the English language in the pre-school age? The hypothesis raised is that the principles of Historical-Cultural Theory are able to guide the process of introducing the English language in a way that it aims human development in the pre-school age. The answer to the research problem, therefore, involves actions aimed at the systematization of pedagogical implications of the Historical-Cultural Theory for the introduction to English in the pre-school age. The results found refer to the possibility of promoting human development through an initiation into the English language that is guided by the appreciation of the characteristics and needs of childhood. The school becomes a potential context for experiences through which the English language is presented in its final form, in environments that affect these children in order to take an active role in the proposed situations. In this way, the thesis defended is that the appropriation of the Historical-Cultural Theory principles is able to foment an educative work of initiation of the English language in the pre-school age that can potencialize the development of human capacities, helping, thus, in the qualitative processes of the constitution of children's intelligence and personality.

Keywords: Pre-school Education; Initiation to the English language; Historical-Cultural Theory, language, humanization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Número de publicações localizadas com o descritor “ensino de língua inglesa na educação infantil”	22
Quadro 2 Trabalhos relacionados ao tema reunidos nos Portais da Capes com a expressão “ensino de língua inglesa na Educação Infantil”	23
Quadro 3 Publicações com o descritor: “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”, por temática	25
Quadro 4 Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica <i>Corpus</i> da pesquisa (Parte I-A)	26
Quadro 5 Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica <i>Corpus</i> da pesquisa (Parte I-B)	28
Quadro 6 Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica <i>Corpus</i> da pesquisa (Parte II)	28

LISTA DE SIGLAS

CTD – Catálogo de Teses e Dissertações

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EI - Educação Infantil

EEI – Escola de Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

THC – Teoria Histórico-Cultural

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	20
1.1 A pesquisa.....	20
1.2 Composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	21
1.3 Breves considerações acerca dos textos reunidos com os descritores “Educação Infantil” e “língua inglesa”.....	30
1.4 Breves considerações acerca dos textos reunidos com os descritores “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”.....	35
2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CIENTÍFICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil: breve contextualização.....	39
2.1.1 Aspectos Históricos.....	39
2.1.2 Aspectos legais.....	42
2.2 Fundamentos científicos para pensar a Educação Infantil.....	54
2.2.1 Princípios da Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil.....	54
2.2.2 Linguagem e Desenvolvimento Humano.....	74
3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	87
3.1 O lúdico e a língua inglesa: valorizando especificidades de aprendizagem e desenvolvimento na infância.....	87
3.2 Atuação na zona de desenvolvimento próximo: contextos para o uso social da língua inglesa.....	101
3.3 Cognição e afeto na iniciação à língua inglesa: uma dinâmica necessária.....	112
3.4 Formação de professores da Educação Infantil: pautas para uma educação potencialmente humanizadora.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

“Quem não sabe uma língua estrangeira, não conhece em profundidade sua própria língua”. Johann Goethe.

Início este trabalho citando as palavras de Goethe, utilizadas por Vigotski¹ (2006, p. 257), ao explicar a relação entre a apropriação de conceitos científicos e a aquisição de uma língua estrangeira por crianças. Para conhecer profundamente sua própria língua é necessário tomar ciência da existência de outros sistemas linguísticos que podem ser aprendidos consciente e voluntariamente, na escola, tal como os conceitos científicos.

Essa aquisição auxilia o indivíduo em seu desenvolvimento linguístico. Vigotski (2006) argumenta que a aprendizagem de um idioma estrangeiro é uma generalização dos fenômenos da língua. A criança que conhecia apenas uma língua toma consciência da existência de outros idiomas e isso abre possibilidades para que ela adentre a um plano superior da linguagem, no qual começa a entender que existe a possibilidade de aprender outro idioma de maneira consciente e voluntária.

Com essa compreensão, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua materna realiza um papel de mediação entre as palavras da língua materna e as palavras estrangeiras e os objetos conhecidos pelas crianças pequenas, tornando-se base semântica para o desenvolvimento de um novo sistema linguístico.

A mesma analogia é observada nos conceitos cotidianos da criança, que mediam a relação entre o novo conceito científico e o objeto a que se referem, numa ação transformadora (VIGOTSKI, 2006). Ao longo da tese, especialmente na subseção 2.2.1, são aprofundados os fundamentos científicos da Teoria Histórico-Cultural (THC) para pensar o objeto de pesquisa ora apresentado.

Essas ideias iniciais afirmam que conhecer uma língua para além da nossa pode nos torna pessoas mais completas propiciando condições de sentimento de pertencimento ao mundo e possibilitando compreensões mais significativas de nossa própria língua.

¹ Tendo em vista as diferentes grafias do nome desse autor, adoto nas referências e na bibliografia o nome conforme consta na obra citada. No corpo do texto apresento a grafia aportuguesada do nome, (Vigotski).

Em minha trajetória acadêmica, iniciada com o Ensino Médio profissionalizante no extinto Magistério, sempre manifestei desejo e interesse em trabalhar na área da educação. A vida me presenteou com a rica oportunidade de vivenciar uma realidade educacional em que a língua estrangeira fazia parte do dia a dia das pessoas. Transferi meu curso de Letras para Portugal, no ano de 2001, quando me casei e me mudei para aquele país. Comecei a cursar Letras na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 1998, onde por 2 anos e meio estudei apenas a Língua Portuguesa e suas literaturas. Com a mudança para Portugal surgiu a oportunidade de mudar de curso e assim o fiz, incluí a língua inglesa em meu currículo, já que sempre desejei aprender ativamente o idioma. Me dediquei à língua inglesa a maioria do tempo de meu curso em Portugal, tendo em vista que a parte da língua portuguesa havia sido praticamente esgotada nos anos que estudei no Brasil.

Assim, em Portugal, ao ingressar na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa para cursar Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês, na primeira aula de língua inglesa me deparei com uma situação em que meus colegas recém-saídos do Ensino Médio (lá 12º ano) tinham um domínio dessa língua muito além do meu. Fiquei admirada ao ver que eles se comunicavam em inglês, enquanto eu nada compreendia, mesmo tendo sido uma aluna diligente nesse idioma, que sempre me encantou, durante toda a minha vida escolar. Como era possível?

Meu curso de mestrado, também realizado naquele país, abriu ainda mais meu entendimento sobre a necessidade de se conhecer uma língua para além da materna. Fiz mestrado em Estudos Anglísticos, com ênfase em literatura inglesa, na mesma faculdade em que concluí a graduação. Percebi que a maioria das leituras propostas no curso era relativa a autores estrangeiros, com incentivo de sempre que possível evitar traduções para o português, pois, de acordo com os professores do curso, perdemos muito do real significado de um texto quando lemos uma tradução. A necessidade de conhecer outra língua é inerente à vida acadêmica em Portugal.

No Brasil, a realidade histórica, geográfica e social é diferente da de Portugal. Temos um país de dimensões continentais, cercado por países falantes de castelhano, que vivenciou um sistema de colonização com foco na exploração de nossas riquezas, além de um lento interesse pela formação educacional efetiva de sua população, principalmente no tocante ao incentivo para falar línguas estrangeiras.

Mas, apesar disso tudo, a influência cultural inglesa e americana² marcam presença em nossa história, é inegável a sua influência no Brasil, assim como em todo o mundo, e sua posição de língua franca³ é defendida por vários pesquisadores (CRYSTAL, 2003; MARCHIORI, 2010, BERNIS, 2011; PARMA, 2013; GIMENEZ et al, 2015; PEREIRA, 2016). O idioma da tecnologia de informação, dos negócios e do cinema está presente em nosso dia a dia de maneira notória, é a língua mais falada do mundo na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma (JARETA, 2015).

Desde meu retorno ao Brasil, a qualidade da educação brasileira no âmbito da língua inglesa tem me levado a reflexões sobre resultados de aprendizagem. Trabalhei cinco anos lecionando inglês nas redes particular e pública, em Rondônia, para todas as idades, desde a Educação Infantil (EI) até a graduação. De todas as experiências vivenciadas por mim, durante esse período, a que mais chamou minha atenção foi a questão da fragmentação do ensino, vocabulário sendo transmitido sem sentido, regras gramaticais sendo apresentadas soltas, sem o devido contexto, que pudesse chamar a atenção dos alunos para a língua em sua riqueza, faltava sentir a língua estrangeira como linguagem, como organismo vivo que é ela é, usada para comunicação. A adoção de apostilas que tiravam a liberdade do professor de fazer propostas condizentes com os interesses e necessidades dos alunos, foi outra situação que me fez refletir sobre a pertinência desse tipo de material. Durante esse período, meus esforços se concentraram em tentar fazer com que meus educandos ficassem o mais proficiente possível no idioma, perspectivando fluência para cada um deles. Infelizmente tal sucesso na aprendizagem não tem sido observado em nossa realidade.

Seguindo com minhas reflexões, observei a tendência de algumas escolas de começar a inserir a língua inglesa no currículo desde a EI⁴, especialmente na idade

² No contexto apresentado, a palavra “americana” refere-se à cultura e influência dos Estados Unidos da América, cujo povo é conhecido como americano.

³ Uma língua franca é definida por seu uso em situações de comunicação entre falantes não nativos desse idioma. A pesquisa em ILF (Inglês Língua Franca) se interessa principalmente pelo uso do inglês “em situações interculturais onde falantes com diferentes *backgrounds* linguístico-culturais compartilham o inglês como língua comum de comunicação e como um recurso linguístico dinâmico e coconstruído” (GIMENEZ, et al; 2015, p. 594)

⁴ Na capital de Rondônia, Porto Velho, cidade de residência da pesquisadora, em consulta telefônica, verificamos que as principais redes de escolas particulares da cidade (Classe A, Sapiens - antigo Colégio Objetivo, Mapple Bear, Escolas Salesianas) oferecem a disciplina de língua inglesa como componente curricular desde a EI, para crianças a partir de 3 anos de idade. Do mesmo modo, em contato com secretarias municipais de educação verificamos que a língua inglesa também é

pré-escolar. Nesta tese, o currículo na EI é entendido tal como postulado pela THC, como tudo o que se vive com as crianças na escola. Nesse segmento escolar, o currículo constitui-se por conhecimentos da cultura, selecionados pelo professor⁵, a serem apropriados pelas crianças, colocando-os como fontes para vivências⁶ intencionalmente planejadas (AKURI, 2017). Este trabalho isenta-se de entrar no mérito da pertinência dessa inclusão da língua inglesa como componente curricular na pré-escola, apenas constatamos um fato e pretendemos pensar sobre ele, sem intenções didáticas, fundamentando-se em princípios da THC para a problematização da questão. Nossa preocupação central é pensar cientificamente aspectos da humanização das crianças pequenas, especificamente quanto a contribuição da Língua Inglesa nesse complexo processo.

A presença da língua inglesa na EI, nas salas de crianças de 3 a 6 anos, nos provoca a refletir sobre as possibilidades para a escola da infância e, com isso, começam a surgir inquietações que nos levam a vislumbrar que talvez a melhoria em nossa educação, em todas as áreas, dependa de um aperfeiçoamento na docência⁷ da EI; ou quiçá seria possível oferecer uma iniciação à língua inglesa de modo a promover o desenvolvimento das crianças nesse processo.

Com essas e outras inquietações em mente, desenvolvemos uma proposta investigativa para o doutoramento dirigindo nossa atenção à prática pedagógica de iniciação à língua inglesa vivenciada em algumas Escolas de Educação Infantil (EIs), com as crianças a partir de 3 anos de idade.

Dessa forma, a investigação coloca-se como possibilidade para ampliação dos conhecimentos produzidos na área da EI, com perspectivas de refletir criticamente

componente curricular da parte diversificada em algumas escolas públicas de Educação Infantil, especialmente na pré-escola, como nos municípios de Assis (SP), desde 2020, e Cândido Mota (SP), desde 2019.

⁵ Ao longo desta tese utilizamos o termo “professor”, genericamente, contemplando os gêneros masculino e feminino, salvo em citações diretas e casos em que o gênero feminino faz parte do contexto específico.

⁶ Por vivência entendemos, tal como Vigotski (2018, p. 78), uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia e que está, portanto, fora da pessoa, e, por outro lado, como o indivíduo vivencia isso. Dessa forma, na vivência estão representadas as especificidades da personalidade e do meio. Assim, ela envolve o sujeito afetiva e cognitivamente e depende dos sentimentos e das atitudes pessoais resultantes da relação estabelecida com o meio (pessoas e objetos).

⁷ Por docência entendemos a atividade do professor em qualquer nível de escolaridade. Para Marco (2014) e Oliveira (2019), a docência na EI tem especificidades que exigem do professor conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento na infância e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, consolidando intencionalmente sua função essencial como interventor e criador de situações sociais por meio das quais a criança acesse e se aproprie de bens da cultura.

sobre os elementos que fundamentam uma educação que promova o máximo desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças pré-escolares, tendo em vista a presença da língua inglesa em escolas desse segmento educativo.

A apresentação da língua inglesa como componente curricular de EEIs e a oferta de cursos em escolas de idiomas⁸ a partir de 3 anos trazem consigo uma preocupação em todos aqueles que almejam uma educação que promova o desenvolvimento dos indivíduos, sem a aniquilação da infância, mas promovendo avanços na personalidade e inteligência dessas crianças.

Surge, em decorrência dessa realidade, o nosso problema de pesquisa: quais implicações pedagógicas podem ser decorrentes da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos em uma iniciação potencialmente humanizadora da língua inglesa na idade pré-escolar? Tal problema nasce a partir de reflexões a respeito de modos de familiarização da criança, com a língua inglesa sem prejudicar seu desenvolvimento e respeitando o momento da infância em que ela vive. Essa inquietação nos leva a refletir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para esse processo.

A resposta a essa pergunta-problema é dirigida pelo objetivo geral de sistematizar algumas das possíveis implicações pedagógicas decorrentes de princípios da Teoria Histórico-Cultural para reflexões sobre iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar. Tal objetivo nos levou a adotar uma perspectiva metodológica qualitativa, apresentando, assim, uma pesquisa descritiva com tratamento qualitativo de dados (RAMPAZZO, 2005), cuja preocupação reside em buscar informações pertinentes ao encontro dessas implicações pedagógicas relacionadas ao tema a ser investigado.

Para a efetivação da pesquisa, foi realizada revisão da literatura produzida em bancos de dados digitais de universidades da Região Sudeste, Sul e Norte do país e da Capes. Essa escolha se justifica por se tratar de pesquisa efetivada em um programa alocado na Região Sudeste, pela existência de programas de pós-graduação nos quais há estudos sobre o tema na Região Sul e pela Região Norte ser localidade de residência da pesquisadora.

⁸ Em consulta a sites de escolas de idiomas, verificamos que algumas oferecem cursos de inglês para crianças em idade pré-escolar: Wizard by Pearson - <https://www.wizard.com.br/cursos/ingles/> - a partir de 3 anos; CNA Inglês Definitivo - <https://www.cna.com.br/cursos/ingles-para-criancas> - a partir de 3 anos; e CCAA - <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/baby-class> - a partir de 3 anos.

Além disso, buscamos trabalhos que já foram produzidos sobre o tema investigado, procurando conceitos e aspectos metodológicos pertinentes ao problema proposto para conhecer materiais publicados na área, para reunião e sistematização de implicações pedagógicas decorrentes da THC e de autores relacionados à área da língua inglesa para pensarmos a respeito de sua iniciação na idade pré-escolar.

Os detalhes dos encaminhamentos de reunião do *corpus* bibliográfico selecionado para leituras e análises estão descritos no primeiro capítulo desta tese. O *corpus* apresenta dois grupos, no primeiro elencamos os textos que tratam da língua inglesa na EI, formado por 12 (doze) títulos entre dissertações, teses e artigos; no segundo grupo, localizamos trabalhos sobre a EI e a THC, reunindo 17 (dezessete) escritos entre dissertações e teses, somando um total de 29 (vinte e nove) textos.

Para fundamentar cientificamente o tema aqui proposto, tecemos reflexões a partir de estudos sobre o campo normativo brasileiro no que se refere à EI. Isso é efetivado no capítulo dois, com breve histórico acerca da EI brasileira e suas raízes no setor da assistência social, considerando a luta de mães trabalhadoras. Em acréscimo, essa história recente constituída por movimentos sociais e produções científicas fomenta novos entendimentos e políticas dirigidas à educação de crianças pequenas, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que inclui a EI como primeira etapa da Educação Básica.

Ainda nesse capítulo, apresentamos princípios e fundamentos advindos da THC e suas implicações para a EI. Nesse contexto, ratificamos que o meio social é vital para o aprendizado dessas crianças, tornando-se fonte para o desenvolvimento humano. A criança faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma cultura particular, em momento histórico específico, e todo esse contexto marca e impulsiona profundamente a formação humana na infância.

Tal ideia é amparada em fundamentos advindos dos trabalhos de Lev S. Vigotski, que concebe o desenvolvimento humano a partir de condições concretas e favoráveis de vida, educação e atividade. Nessa perspectiva, buscamos fundamentos em Vigotski, colaboradores e seguidores, expoentes da THC, amparando-nos na compreensão de que “o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências – das vivências e das aprendizagens – que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33). Com o entendimento de que as crianças aprendem desde que nascem nas relações

estabelecidas com pessoas e objetos da cultura, sua humanidade é forjada com base nas aprendizagens que realiza no decorrer de sua vida.

Outra subseção do capítulo dois retrata aspectos dos conceitos de linguagem e desenvolvimento humano. Nela, mostramos aspectos do desenvolvimento da linguagem ao longo da formação humana, enfatizando o período que corresponde à fase pré-escolar e discorremos sobre modos de manifestação da linguagem no decorrer da infância, começando pela linguagem afetiva do bebê com o adulto, considerando o início da aquisição da linguagem e suas várias formas, tais como a linguagem situacional, contextual e explicativa.

A linguagem egocêntrica também é explicitada no texto como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2011). Todo esse processo se aperfeiçoa quando a criança tem oportunidades de vivências diversificadas e motivadoras do desenvolvimento da linguagem.

Nesse processo, a escola desempenha um papel preponderante na formação do humano nas pessoas e, nessa perspectiva, seu trabalho formal – sistemático e intencional – pode ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, fornecendo repertório cultural para desenvolvimento linguístico infantil. Nesse cenário, o professor assume a função de ser mediador “do acesso da criança à cultura mais elaborada” (FARIAS; MELLO, 2010, p. 61).

O papel do professor, como profissional consciente e intencional na organização da EEI, torna-se, assim, condição *sine qua non* no processo de seleção de situações pedagógicas favoráveis às aprendizagens em cada momento do desenvolvimento na infância. A atuação docente dirigida à humanização da criança em idade pré-escolar pauta-se na criação de possibilidades de acesso e apropriação de elementos da herança cultural produzida historicamente pelo conjunto dos homens.

No capítulo três, tecemos considerações sobre os dados reunidos como *corpus* da pesquisa, vislumbrando aprofundamento nos estudos sobre pressupostos da THC e algumas de suas implicações para reflexões sobre a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar.

A partir do conjunto das discussões e análises que emergiram dos dados produzidos, sistematizamos princípios orientadores de uma abordagem potencialmente humanizadora de língua inglesa na pré-escola, considerando a

atividade docente em sua inteireza e a participação ativa da criança nesse processo e sua relação com a formação humana no começo da vida.

Os dados nos levaram a eleger quatro unidades de análise:

- 1) O lúdico e a língua inglesa: valorizando as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento na infância;
- 2) Atuação na zona de desenvolvimento próximo⁹ (ZDP): contextos significativos para o uso social da língua inglesa;
- 3) Cognição e afeto¹⁰ na iniciação à língua inglesa: uma dinâmica necessária;
- 4) Formação de professores da Educação Infantil: pautas para uma educação potencialmente humanizadora.

A partir desses quatro eixos, são expostas possibilidades para uma iniciação humanizadora de língua inglesa na idade pré-escolar, com destaques, ao final das argumentações, de implicações pedagógicas decorrentes das discussões.

A respeito do lúdico, tecemos uma breve definição de seu significado e abordamos seu papel e valor na pré-escola. Dentre as ações lúdicas possíveis de promover vivências ricas motivadoras da atividade infantil, estão em primeiro lugar a brincadeira de papéis sociais, atividade principal da criança pré-escolar, e também a contação de histórias, a música, a dança, a leitura de literatura infantil, o teatro, os jogos, a atividade física, atividades plásticas como a pintura, a colagem, a modelagem, dentre outras.

A dinâmica entre a cognição e o afeto na iniciação à língua inglesa é discutida na seção 3.3. As crianças são afetadas quando se envolvem emocionalmente e atuam em conjunto com outros meninos e meninas mais experientes e com os adultos de sua convivência. Com esse entendimento, o professor promove o desenvolvimento da criança na sua completude, como um ser emocional e social.

Por fim, a formação de professores ocupa nossa atenção para finalizar o capítulo. Tema recorrente na maioria dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa ora retratada, a formação docente apresenta-se como preocupação de estudiosos da EI e da THC (PIRES, 2001; CARVALHO, 2005; TONELLI, 2005; GIESTA, 2007; LINGUEVIS, 2007; MARCHIORI, 2010; FORTE, 2010; SELBACH, 2014; PEREIRA,

⁹ Também conhecida como zona de desenvolvimento iminente, proximal ou potencial.

¹⁰ Por afeto entendemos, tal como Vigotski (2006a), o elemento que une a percepção (função sensorial) e a ação (função motora), ou seja, o impulso, a necessidade, o desejo, algo que atrai ou afeta a pessoa.

2016; HAZIN, 2016). Tais estudos revelam as implicações dos processos formativos para um trabalho educativo promotor de desenvolvimento humano na infância.

A iniciação ao inglês na idade pré-escolar com vistas a uma educação humanizadora é materializada por profissionais ativos em seu trabalho, com perspectiva da participação efetiva da criança. Esse trabalho educativo é pautado em sólida formação docente inicial e continuada, que envolve experiências estéticas e culturais, tendo em vista que o necessário aprofundamento científico do professor pode subsidiar as ações didáticas relativas ao planejamento, realização, intervenção e avaliação de condições essenciais às aprendizagens e desenvolvimento na infância pré-escolar.

A hipótese para resposta ao problema motivador da pesquisa é que alguns dos os princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural são capazes de orientar um processo de iniciação à língua inglesa que prime pelo desenvolvimento humano na idade pré-escolar. Nesse processo eminentemente social, a criança é concebida e tratada como sujeito com direitos essenciais, dentre os quais o de se envolver integralmente em todas as propostas educativas para formar sua humanidade nesse processo.

Mediante as reflexões realizadas ao longo da pesquisa, tecemos nossas considerações finais apresentando as conclusões às quais chegamos após analisar o *corpus* da pesquisa à luz do arcabouço teórico por nós selecionado para embasar nossas ponderações.

Em suma, ao final do processo de análise, os resultados da pesquisa remetem para a possibilidade de promover o desenvolvimento humano por meio de uma iniciação à língua inglesa que valorize as características e necessidades da criança pré-escolar. A escola configura-se em um contexto potencializador de vivências por meio das quais a língua inglesa é apresentada na forma final¹¹, em ambientes que afetem essas crianças de modo a assumirem um papel ativo nas situações propostas. Nesse contexto potencialmente humanizador, o professor torna-se profissional intencionalmente voltado à formação humana das crianças, planejando, intervindo e

¹¹ Por forma final da língua entendemos, tal como Vigotski (2018, p. 87), a apresentação de uma língua como ela é usada e falada pelos falantes adultos do idioma. A forma final ou ideal é aquela que deve ser alcançada pela criança ao final do processo de aquisição de determinado idioma. Este conceito será melhor explorado no ponto 2.2.1.

refletindo sobre práticas pedagógicas que respeitem especificidades da infância e seus direitos fundamentais.

A partir da pesquisa desenvolvida defendemos a tese de que a apropriação de princípios advindos da Teoria Histórico-Cultural pode fomentar um trabalho educativo de iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar capaz de potencializar o desenvolvimento de capacidades humanas, favorecendo, assim, processos qualitativos na constituição da inteligência e personalidade da criança.

Por fim, destacamos as referências dos autores citados ao longo do trabalho.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os percursos trilhados para efetivação da pesquisa ora discutida, evidenciando de que maneira o *corpus* retratado nesta tese foi selecionado. A seleção, reunião e tratamento dos dados aqui elencados dirigem-se ao objetivo geral da pesquisa em pauta: *sistematizar algumas das possíveis implicações pedagógicas decorrentes de princípios da Teoria Histórico-Cultural para reflexões sobre iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar.*

Para detalhamento das ações necessárias para produção dos dados, destacamos, a seguir, a metodologia de trabalho e os procedimentos investigativos.

1.1 A pesquisa

A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa, com a intenção de que a proposta da pesquisadora venha a expandir o conhecimento sobre o assunto em pauta, servindo como veículo inteligente e ativo entre os dados acumulados na área, que são os textos localizados, reunidos e sistematizados por meio de revisão bibliográfica, e as novas evidências instituídas a partir da pesquisa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

A pesquisa procura responder a seguinte questão: quais implicações pedagógicas podem ser decorrentes da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos em uma iniciação potencialmente humanizadora da língua inglesa na idade pré-escolar? O caminho percorrido para a averiguação de resposta à pergunta de investigação exigiu seleção, reunião, sistematização, leituras e análises de textos produzidos na área. Como o tema discutido nesta tese é pouco recorrente, não foi delimitado nenhum recorte temporal para a revisão bibliográfica e são considerados todos os resultados encontrados que se encaixam dentro dos critérios selecionados. Tal escolha permite perceber a partir de quando a preocupação com a língua inglesa na EI começou a motivar produções científicas no Brasil.

Trata-se, assim, de uma pesquisa bibliográfica. Para Gonsalves (2005), o estudo bibliográfico assume papel relevante em estudos na área da educação, em virtude do seu caráter de identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos,

revista e outros, com a finalidade de o investigador entrar em contato com o que há de produção sobre o tema escolhido. A autora define a pesquisa bibliográfica assim:

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 34-35).

Partindo desses princípios, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em fontes digitais, localizando e consultando, nos trabalhos selecionados, aspectos conceituais e didáticos pertinentes ao tema escolhido, a fim de contribuir para a resposta ao problema em pauta.

O tópico a seguir apresenta o percurso percorrido para compor o *corpus* da pesquisa bibliográfica retratada nesta tese.

1.2 Composição do *corpus* da pesquisa

Como já assinalado, a revisão da literatura produzida na área foi esforço essencial para obtenção de material bibliográfico para produção de análises e discussões sobre o objeto de estudos. Em agosto de 2018, inicialmente, lançamos no buscador do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD Capes) a expressão *ensino*¹² *de língua inglesa na educação infantil* com e sem aspas. Com aspas, o descritor trouxe apenas dois resultados. Outra consulta com o mesmo descritor sem aspas rendeu 1.071.680 títulos. Pesquisa idêntica foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no Brasil (BDTDB), nas buscas com e sem aspas, foram

¹² Selecionamos a palavra “ensino” como descritor para a busca nos bancos de dados por entender que essa é a expressão mais comumente usada para se referir ao processo educacional realizado pelo professor na escola, porém temos consciência que essa não é a expressão mais adequada dentro da teoria que adotamos para se referir à ação docente na EI. Tal como apregoado pela THC, defendemos que a EI não deve ser “contaminada” com conteúdos do Ensino Fundamental, nem por seus modos de ensino. Por isso selecionamos o termo docência para nos referirmos ao trabalho realizado pelo professor na EI e demos preferência para a expressão “iniciação à língua inglesa” em substituição à “ensino da língua inglesa” por entender que, dessa forma, definimos melhor um processo educativo que respeite as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento humano nessa fase escolar. Todavia a palavra “ensino” foi mantida nas citações e nos títulos de dissertações e teses, conforme o original.

localizados, respectivamente, um e 96 resultados. Para buscas e agrupamento de artigos, foi realizada pesquisa no Portal de Periódicos da Capes e na Plataforma Scielo. Os resultados apurados estão dispostos no quadro 1.

Quadro 1 – Número de publicações localizadas com o descritor “ensino de língua inglesa na educação infantil”

	CTD Capes	BDTDB	Periódicos Capes	Scielo
Com aspas	2	1	-	-
Sem aspas	1071680	96	121	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tendo em vista o grande número de trabalhos encontrados com o descritor sem aspas, e para nos atermos somente aos textos que realmente interessam ao nosso estudo, selecionamos apenas aqueles que apresentam no título as expressões “língua inglesa/estrangeira” e “ensino/educação infantil”, incluindo os que mencionam a idade de crianças da EI (3 a 5 anos) ou que utilizam a expressão “crianças pequenas”. Foram excluídos os que, a partir da leitura do resumo, denotavam distanciamento do objeto estudado. O reduzido número de títulos que restaram após esse refinamento sinaliza indicativos de pertinência da investigação realizada. Apresentamos a seguir os resultados dessa apuração e os textos que foram incluídos no *corpus* da pesquisa.

Dos 121 trabalhos localizados no Portal de Periódicos da Capes com os descritores sem aspas, foram retirados aqueles que não se relacionavam ao tema proposto, restando assim para compor nosso *corpus* dois trabalhos, os quais são Carvalho, 2009 e Sunti, 2012. Os 97 títulos elencados nas pesquisas, com e sem aspas, realizadas na BDTDB e o artigo que resultou da apuração na Plataforma Scielo foram descartados por não atenderem aos critérios de refinamento aplicados, ou por duplicidade com outros reunidos no CTD Capes.

Para selecionar títulos pertinentes ao tema estudado, entre os milhares resultantes com o descritor sem aspas no CTD Capes, foi realizada uma leitura das 30 páginas iniciais localizadas – considerando que, após isso, eles se distanciavam da temática estudada – o que nos levou a 21 trabalhos entre dissertações e teses. Destes, seis são anteriores à plataforma e não estão disponíveis no *site*, porém três

foram localizados usando a plataforma *Google* na internet (os outros três foram excluídos do *corpus*). Aos 18 trabalhos restantes, foi aplicado o refinamento proposto, resultando em apenas 6 que correspondem aos interesses da pesquisa.

Dessa forma, do CTD Capes agrupamos duas pesquisas encontradas na busca com aspas (HAZIN, 2016; PEREIRA, 2016) e seis na procura sem aspas (PIRES, 2001; GIESTA, 2007; LINGUEVIS, 2007; FORTE, 2010; PARMA, 2013; SELBACH, 2014). Reunimos, assim, um total de oito textos encontrados neste catálogo para compor aspectos do *corpus* do estudo. Estes, somados aos dois provenientes do Portal de Periódicos da Capes, nos dão um total de dez títulos, entre artigos, teses e dissertações. Os trabalhos elencados, após o refinamento proposto, encontram-se dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos relacionados ao tema reunidos nos Portais da Capes com a expressão “ensino de língua inglesa na educação infantil”

Portal	Número de trabalhos selecionados	Autor e ano
Portal de Periódicos da Capes	2	Carvalho (2009); Sunti (2012)
CTD Capes com aspas	2	Hazin (2016); Pereira (2016)
CTD Capes sem aspas	6	Pires (2001); Giesta (2007); Linguevis (2007); Forte (2010); Parma (2013); Selbach (2014)
Total	10	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Em virtude da escassez de títulos reunidos, como evidencia o quadro acima, para caracterização do *corpus* do estudo, foi necessário aprofundamento e ampliação das buscas em repositórios de algumas Universidades brasileiras:

- Universidade de São Paulo – USP;
- Universidade Estadual de São Paulo – Unesp;
- Universidade Estadual de Campinas – Unicamp;
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;

- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC;
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG;
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ;
- Universidade Federal do Paraná – UFPR;
- Universidade Federal de São Carlos – UFScar; e
- Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Nessas buscas, foram utilizados os descritores: “educação infantil” e “língua inglesa”. As produções localizadas na biblioteca digital da Unicamp já haviam sido elencadas no resultado da investigação no CTD da Capes. Destacamos também que não houve resultados nas consultas efetivadas nos repositórios das universidades UFMG, UFRJ, UFPR, UFSCAR e UNIR.

Nas demais fontes, com o critério de refinamento aplicado às referências, duas reúnem-se ao *corpus* da pesquisa, as quais são: Marchiori (2010) e Silva (2014). Com esses dois textos localizados nas Universidades, finalizamos nossa primeira busca e elencamos 12 pesquisas encontradas com os descritores “educação infantil” e “língua inglesa”. Ao observarmos os títulos dos 12 trabalhos encontrados que abordam a língua inglesa na EI, verificamos que nenhum deles expressa a THC como orientadora de princípios essenciais aos estudos e suas implicações pedagógicas para uma educação potencialmente humanizadora de nossas crianças. Essa evidência, reforça a aparente relevância e originalidade da investigação ora apresentada.

Vale o destaque seguinte, neste momento da exposição: o CTD da Capes estava em vias de atualização e incorporação de acessos a produções antes indisponíveis. Com isso, foi necessário aguardar atualização da plataforma para realização de nova pesquisa com o mesmo descritor. No entanto, infelizmente, os textos não localizados integralmente na primeira busca continuavam indisponíveis.

Como esta tese trata da EI no contexto dos estudos da THC e mediante o pequeno número de textos reunidos e a ausência de referências que associavam a THC à língua inglesa na EI, especialmente na pré-escola, sentimos a necessidade de realizar outra procura na expectativa de encontrar novos títulos que pudessem contribuir para a pesquisa aqui desenvolvida. Dessa forma, também realizamos buscas com os descritores “Teoria Histórico-Cultural”, “Educação Infantil”.

Como nosso interesse pauta-se na apuração de implicações pedagógicas dessa teoria para a docência na idade pré-escolar, é necessário conhecer pesquisas sobre o tema que a aplicam a esse segmento escolar, para, dessa forma, sistematizar e sintetizar que atributos da THC podem ser orientadores da iniciação à língua inglesa por crianças pequenas.

Os resultados foram de milhares (6.673), refinando-os na área de concentração da Educação, sobraram 4.537. Numa leitura atenciosa dos resultados, reunimos títulos que continham “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”. Com essas expressões, encontramos 17 trabalhos entre dissertações e teses. Consideramos relevante separá-los pela temática abordada, para ficarmos cientes de quais temas são mais recorrentes quando apreciamos a composição científica que traz aspectos dos fundamentos da THC para pensar a EI. No quadro 3, elencamos os títulos selecionados separados por temática:

Quadro 3 - Publicações com o descritor: “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”, por temática

Temática	Autor e ano
O espaço na escola de Educação Infantil (2)	Nunes (2018)
	Vieira (2009)
Formação de professores (5)	Almada (2011)
	Magalhães (2014)
	Seixas (2017)
	Printes (2018)
	Moura (2018)
Atividades lúdicas/ culturais (5)	Assis (2010)
	Silva (2010)
	Faria (2016)
	Leite (2016)
	Pereira (2018)
Leitura/ literatura (3)	Silva (2016)
	Sampaio (2016)
	Pastre (2018)

Ensino (1)	Lazaretti (2013)
Currículo (1)	Akuri (2016)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A busca com as três palavras-chave “Teoria Histórico-Cultural”, “Língua Inglesa” e “Educação Infantil” não trouxe resultados pertinentes ao estudo. Conforme é possível verificar no quadro 3, os temas mais recorrentes nos títulos selecionados relativos à “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural” referem-se à formação de professores, atividades lúdica/culturais e leitura. Dentre temas reunidos estão: espaço na EI, o ensino e o currículo.

Nenhum dos textos encontrados na pesquisa com o descritor “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural” refere-se à iniciação da língua inglesa para as crianças da faixa etária que interessa ao estudo. Essa evidência revela escassez de trabalhos acadêmicos articulando tal idioma e a EI, nomeadamente a pré-escola, com os pressupostos da teoria de Vigotski.

Como resultado geral da revisão bibliográfica, definimos o *corpus* do estudo com um total de 29 referências. Para melhor organização, nós as dividimos em três quadros, cada quadro corresponde a uma parte do *corpus*. Os primeiros 12 títulos sobre a língua inglesa e a EI constituem a parte I, que se subdivide em parte I - A e parte I - B. A primeira subdivisão se refere às dissertações e teses, e totalizam dez trabalhos; a segunda apresenta os artigos encontrados e somam dois textos. A parte II engloba as 17 pesquisas selecionadas sobre a EI e a THC. As referências completas desses textos são apresentadas nos quadros 4 e 5, a seguir.

Quadro 4 - Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica – *Corpus* da pesquisa (Parte I-A):

Resultados para os descritores “Educação Infantil” e “Língua Inglesa” (Dissertações e Teses)

FORTE, J. da S. O ensino de língua inglesa para alunos de Educação Infantil em Porto Alegre. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na Educação Infantil**: noções de ensino e aquisição do vocabulário. 2007, 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

HAZIN, A. C. de M. **Línguas, culturas e educação**: discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

LINGUEVIS, A. M. **Educação Infantil**: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua Inglesa. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil**: um estudo de caso. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil**: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor". 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, J. de C. Q. M. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil**: um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível**: The crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

SILVA, A. de O. **Aquisição/aprendizagem de LE na infância**: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Quadro 5 - Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica

– *Corpus* da pesquisa (Parte I-B):

Resultados para os descritores “Educação Infantil” e “Língua Inglesa” (Artigos)

CARVALHO, R. C. M. A Educação Infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, Vol. 48 (2), p. 317-332, 1 dez. 2009.

SUNTI, D. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. **Eventos Pedagógicos**. Sinop, v. 3, n. 1, p. 340-349, fev./abr. 2012.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Em acréscimo às referências elencadas nos quadros 4 e 5, reunimos os demais textos selecionados, que totalizam 17, no quadro 6. Esses títulos, referentes à Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Parte II), limitam-se às dissertações e teses sobre o tema.

Quadro 6 - Referências completas de trabalhos reunidos na revisão bibliográfica

– *Corpus* da pesquisa (Parte II):

Resultados para os descritores “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural” (Dissertações e Teses)

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

ALMADA, F. de A. C. de. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

ASSIS, M. S. S. de. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2010. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FARIA, M. de O. **A Teoria Histórico-Cultural e a brincadeira**: (re) pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, A. C. de C. G. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil.** 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

MOURA, D. C. R. de. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil:** a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

NUNES, H. M. C. **A Organização do espaço na Educação Infantil:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria Histórico-Cultural e literatura:** possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil:** concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

PRINTES, J. S. **O desenho na Educação Infantil:** perspectiva de formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil:** um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SEIXAS, L. M. O. S. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na Educação Infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, A. L. R. de. **Leitura na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SILVA, E. A. da. **O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Ao observar os resultados da revisão bibliográfica, vale notar que, mesmo sem delimitação de data inicial e final para as buscas, o trabalho mais antigo selecionado data de 2001. Essa constatação mostra como a preocupação com essa temática é relativamente recente. É conveniente notar, também, que a maioria das pesquisas produzidas foram elaboradas nas Regiões Sudeste e Sul do país, porém todas as Regiões Brasileiras estão representadas. Esse dado demonstra que a preocupação com a língua inglesa na EI é foco de estudos acadêmicos em todo o nosso país.

Dentre os textos componentes do *corpus* da pesquisa, 29 trabalhos no total, temos 2 artigos, 20 dissertações e 7 teses. Dessas teses, somente duas tratam da língua inglesa na EI, as demais se centram em outros temas, nomeadamente, leitura, formação de professores e didática do ensino. Como vemos nos resultados aqui elencados, há uma vasta gama de assuntos sendo discutidos com base na THC. Isso confirma a atenção crescente dedicada a essa teoria e o valor atribuído a ela para pensarmos crítica e amplamente os desafios, entraves e possibilidades da educação escolar para a formação humana.

1.3 Breves considerações acerca dos textos reunidos com os descritores “Educação Infantil” e “língua inglesa”

Os doze textos, reunidos na busca com os descritores “Educação Infantil” e “Língua Inglesa”, manifestam interesse em discutir aspectos da presença do inglês em EEIs. Trata-se de estudos documentais e de campo que oferecem aspectos das produções científicas focadas nas atividades de professores e crianças e, também,

pretendendo situar seus objetos de estudos no cenário de conhecimentos elaborados na área da educação.

Os dois artigos - Carvalho (2009) e Sunti (2012) - constituem-se pesquisas etnográficas focadas na ação do professor de língua inglesa na EI. No primeiro, a autora se preocupa com a prática discursiva do professor. No outro, a preocupação volta-se para as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais desse componente curricular. Ambos revelam reflexões sobre um docente preparado teórica e metodologicamente para desenvolver o processo educacional na EI.

A única tese elencada, escrita por Hazin (2016), nessa primeira busca, objetiva analisar os discursos sobre a língua inglesa na EI e compreender os efeitos de sentido dos discursos em circulação. Sua contribuição para a pesquisa refere-se ao destaque dado à necessidade de uma formação mais humanizadora dos professores que atuam com as crianças pequenas e o enfoque dado à importância do lúdico no trabalho na infância.

As dissertações selecionadas pelos critérios aqui propostos nos ajudam a pensar a melhor maneira de realizar o exercício docente na EI. Os trabalhos indicam que os conhecimentos sobre especificidades das aprendizagens e desenvolvimento humano na infância podem contribuir efetivamente para a organização, realização e avaliação da educação de crianças pequenas. Esses autores apresentam conceitos relevantes para pensarmos em implicações pedagógicas da THC para a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar.

Apesar de nenhuma das dissertações possuir no título referência à THC ou assumi-la como norteadora da pesquisa, sete das oito citam algum conceito de Vigotski e seus seguidores em seus desenvolvimentos. Isso evidencia o quanto a THC apresenta-se como princípio relevante para pensarmos a configuração de uma EI cuja função social é promover desenvolvimento humano na infância.

Apenas um autor, Parma (2013), isenta-se de considerar em seu trabalho os princípios teóricos por nós adotado para pensar a EI. Ele analisa o discurso das páginas institucionais de algumas escolas, tentando compreender que falas sustentam a evidência deste argumento: “quanto mais cedo, melhor”, quando falamos em língua inglesa na escola.

Dentre os títulos que incluem algum conceito da THC, podemos citar Giesta (2007) que menciona a necessidade de uma aprendizagem “significativa” na infância.

Por aprendizagem significativa, a autora considera a abordagem de temas que façam sentido para as crianças e que pertençam ao mundo infantil.

Nessa conjuntura, envolvida completamente no que faz, num contexto que faça sentido para ela, a criança poderá aprender aspectos da língua inglesa, dentre os quais o vocabulário. A autora destaca a necessidade da presença de contextos relevantes que permeiam a infância nesse aprendizado e renega a apresentação de palavras soltas e sem sentido. Concordamos com a autora que apresentar vocabulário com palavras soltas ou apostilas engessadas não contribui para o desenvolvimento da criança e nem para uma experiência enriquecedora com a língua estrangeira como linguagem e usada para a comunicação. Assim, Giesta (2007) apresenta uma análise documental de amostras de livros didáticos e estuda a aquisição de vocabulário pelas crianças, ponderando que as palavras desse idioma estrangeiro são adquiridas pelas crianças a partir da compreensão bem-sucedida do contexto.

A questão da brincadeira de papéis sociais (PEREIRA, 2016); a necessidade de um ambiente estimulador (PIRES, 2001); o aprendizado da língua semelhante ao aprendizado dos conceitos científicos (LINGUEVIS, 2007), a ZDP (FORTE, 2010; SELBACH, 2014; SILVA, 2014) e a linguagem como mediadora entre o mundo, os outros e o próprio sujeito (MARCHIORI, 2010) são pautados nesses estudos como subsídio para tratar da iniciação à língua inglesa na EI. Essas abordagens trazem aspectos dos fundamentos da THC como possibilidades de subsidiar reflexões e práticas acerca de uma educação humanizadora que permite às crianças atuar de modo ativo, aprender e se desenvolver na escola da infância.

Uma questão que permeia a maioria dessas pesquisas é a preocupação com a formação de professores para atuar na EI. Do conjunto de doze textos reunidos, nove trazem essa temática como aspecto para as reflexões apresentadas.

A visão acerca do papel social e da importância da língua inglesa na educação brasileira varia um pouco entre esses autores. Alguns deles a consideram uma língua adicional (FORTE, 2010; MARCHIORI, 2010; SELBACH, 2014; PEREIRA, 2016); existe também a defesa de que o inglês, no Brasil, se apresenta como segunda língua (HAZIN, 2016). Concordamos com Carvalho (2005), Giesta (2007) e Linguevis (2007), que, na realidade brasileira, o inglês é uma língua estrangeira.

A terminologia *segunda língua* é normalmente usada para outro idioma que também é oficial no país, por ser falada pelo conjunto da população e ser usada em

situações corriqueiras. Os contextos de aprendizado de uma segunda língua são aqueles em que as crianças entram em contato com ela em seu dia a dia fora da escola (BROWN, 2001), o que, a nosso ver, não é o caso no Brasil – em nosso país, não temos contato com a língua inglesa nas situações corriqueiras do dia a dia.

Por conseguinte, para que a língua inglesa seja trabalhada num contexto real no Brasil, faz-se indispensável criar estratégias de imersão dentro das escolas que optam por tê-la como elemento curricular. A relação da criança com o inglês será sempre diferente de seu contato com a língua materna, o que exige preparação pedagógica intencionalmente projetada para criar um meio capaz de instigar a necessidade de conhecimento do idioma, onde a criança vivencie a forma final do idioma e participe ativamente das situações de comunicação. Um espaço que afete e desperte nelas o desejo de se apropriar desse bem cultural. É válido destacar que o trabalho com a língua materna na EI também exige preparo pedagógico intencional por parte do professor, mas há a vantagem de a criança já estabelecer uma relação com a língua materna no seio familiar, onde as pessoas de sua convivência a utilizam no dia a dia como meio de comunicação. No caso da língua materna, a relação com a forma final da língua é real e presente desde o princípio.

O meio para iniciação à língua inglesa na pré-escola não precisa necessariamente ser bilíngue, pois, numa proposta desse tipo, diferentes conhecimentos, como relativos às ciências da natureza, por exemplo, são trabalhados em língua inglesa. Referimo-nos a um ambiente de imersão em que o professor fala em inglês com as crianças, mostrando que a língua serve para se comunicar, para obter informações, dentre outras possibilidades.

A *língua adicional* seria aquela não falada corriqueiramente pela população, mas que, de acordo com os avanços da linguística aplicada, faz parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea, como afirma Pereira (2016). Em complemento, Marchiori (2010) considera que, devido ao seu grande uso entre falantes não nativos, o inglês deixa de ser uma língua estrangeira e passa a ser adicional, caso que a nosso ver também não se encaixa na realidade brasileira.

Em nosso entendimento, no Brasil, o inglês é uma *língua estrangeira* que é falada em outros países por pessoas pertencentes a uma cultura diferente da nossa e que, apesar de termos em nosso vocabulário um grande número de palavras, conhecidas por muitos, de origem inglesa, este fato não garante ao inglês o *status* de

língua adicional. Do mesmo modo, nos primórdios de sua história, a língua inglesa emprestou 80% de seu vocabulário do latim, mesmo assim continuou sendo germânica, pois sua estrutura não foi afetada, permaneceu a mesma.

Ao processo de adoção de elementos do vocabulário de outra língua, dá-se o nome de empréstimo linguístico. No caso do português, somente palavras são tomadas emprestadas, a estrutura sintática não sofre nenhuma alteração. São apenas vocábulos novos, aos quais chamamos estrangeirismos. Góis (2008, p. 3) explica como o processo ocorre: “A sua inserção acontece no campo morfológico, não sintático, ou seja, insere-se um vocabulário de língua estrangeira em detrimento de um vocabulário nacional, mas as estruturas frasais não se corrompem”.

Concebemos que acoplar palavras inglesas ao nosso idioma não muda seu *status* – a língua inglesa continua sendo o idioma do outro e o uso que se faz do inglês no Brasil não se assemelha ao visto em países que o possuem como língua adicional ou segunda. No Brasil, os falantes nativos, em sua maioria, a veem como estrangeira, manifestando que não a falam nem a dominam.

Independente do *status* que a língua inglesa adquire em cada país, não há dúvidas que, na atualidade, o inglês difundiu-se em larga escala. Crystal (2003) garante a ele o título de língua global ou língua franca. Diante dessa perspectiva, seu papel se destaca seja como língua oficial ou oficial adjunta, ou por ser a escolhida como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas. Tal evidência confere a ela um número expressivo de falantes nos mais variados países (PARMA, 2013) e essa proeminência culminou em sua presença em algumas EEs no Brasil.

Esse fato traz consigo preocupações e desafios que têm despertado o interesse de pesquisadores, como é o caso de Pires (2001). Num estudo de caso com uma criança da EI, durante dois anos, a autora discutiu as vantagens e desvantagens de aprender inglês na escola da infância. Os resultados de sua investigação apontam que, embora já exista em algumas EEs a prática de iniciação à língua inglesa, se trata de uma prática que enfrenta dificuldades, dentre elas a falta de formação adequada aos professores que atuam nessa área.

Diante dessa conjuntura, desafiamo-nos a discutir sobre condições favoráveis para a iniciação à língua inglesa para as crianças pré-escolares. Para essa reflexão, baseamo-nos na concepção de educação como processo essencial para motivação de aprendizagens que incidam positivamente no desenvolvimento humano na

infância, fazendo-o avançar em níveis elevados. Essa compreensão advém de pressupostos formulados pela THC, da qual depreendemos implicações pedagógicas para pensar a apropriação da língua inglesa por crianças pequenas brasileiras.

O *corpus* reunido com as expressões “Educação Infantil” e “Língua inglesa” traz elementos teóricos para a composição desta tese e será mais bem explorado no capítulo três.

1.4 Breves considerações acerca dos textos reunidos com os descritores “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”

Os textos reunidos a partir dos descritores “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural” revelam que, ao buscar trabalhos que envolvem esses dois temas, é possível perceber pesquisas que se fundamentam em pressupostos da THC, articulando-os à EI. Isso ocorre a partir do entendimento de que a infância é período propício para estudar e compreender, de modo mais aprofundado e científico, o desenvolvimento humano e as implicações da educação para o êxito da constituição da inteligência e personalidade desde os primeiros anos de vida.

Vários temas permeiam os estudos selecionados na pesquisa (currículo, ensino, leitura e literatura, atividades lúdicas, formação de professores e espaço na EI). E tais estudos contribuem para o aprofundamento da compreensão dos preceitos da THC, possibilitando a ampliação de nossa visão teórica, permitindo depreender implicações pedagógicas dela decorrente.

Numa análise dessas pesquisas, é possível observar que 16 dos 17 autores elencados manifestam inquietações acerca da formação docente e remetem para a necessidade de possibilitar, aos professores, bases em um conhecimento teórico capaz de subsidiar o trabalho intencional docente. O único que se excetua de tratar sobre esse tema é Silva (2010).

Processos de formação inicial e continuada de professores têm sido objetos de preocupação de pesquisadores atuais, considerando questões afetas à apropriação de elementos teóricos para subsidiá-lo no exercício da docência. Inclusive, cinco dos dezessete títulos se dedicam exclusivamente a estudar a formação de professores e fazem-nos refletir sobre a necessidade de uma formação sólida do profissional que atua na EI.

A preocupação com os cuidados necessários à realização de uma ação educativa promotora do desenvolvimento humano também permeia os trabalhos elencados. Mesmo tratando de temas diversos, cada texto, a seu modo, apresenta os princípios da THC e busca neste arcabouço teórico meios de discutir aspectos de uma educação promotora de formação humana.

Alguns autores (SILVA, 2010; LAZARETTI, 2013; AKURI, 2016; FARIA, 2016; MOURA, 2018; NUNES, 2018; PASTRE, 2018) apresentam como metodologia a pesquisa bibliográfica/documental para efetividade de suas investigações. Essa metodologia, também utilizada neste estudo, tem sido materializada em teses e dissertações na área de educação.

Os demais trabalhos também iniciaram suas pesquisas buscando preceitos teóricos relativos a fundamentos da THC, todavia também lançaram mão de outras possibilidades de produção de dados para desenvolvimento de suas investigações. Assis (2010) e Seixas (2017), por exemplo, realizaram estudo de caso.

Numa abordagem qualitativa, Assis (2010) realizou um estudo de caso em uma instituição pública municipal de EI do interior do Estado de São Paulo. A estudiosa empreendeu entrevistas com professores, agentes educacionais, diretora de escola, funcionários e crianças, além de aplicar questionários a pais como instrumentos de geração de dados. As conclusões que emergem dos dados analisados enunciam que a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças, todavia essa contribuição ocorre de forma pouco intencional e sistematizada.

O outro estudo de caso (SEIXAS, 2017) apresenta uma investigação sobre a formação contínua de professores com o objetivo de pesquisar como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo para a formação continuada dos professores daquela EEI e qual a intenção dessa formação.

As conclusões desse estudo indicam que a formação inicial da coordenadora pesquisada deixou sérias inconsistências teóricas, que ainda não foram amenizadas e/ou superadas pelas formações continuadas das quais tem participado. Ainda assim, a coordenadora demonstra preocupação com a qualidade da formação dos professores da EEI em que trabalha e empenha-se em organizar o meio social educativo de modo que eles formem conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e da organização do fazer pedagógico, envolvendo aspectos como a

organização do currículo, planejamento, atividades, espaços, tempos, materiais e o apoio às famílias para que acompanhem as crianças em suas atividades (SEIXAS, 2017).

Outros autores (VIEIRA, 2009; ALMADA, 2011; LEITE, 2016; SAMPAIO, 2016; SILVA, 2016; PEREIRA, 2016) realizaram suas pesquisas associando a vertente bibliográfica à produção de dados empíricos. Eles foram a campo observar e investigar seus objetos de pesquisa.

Ainda temos nesse *corpus* dois trabalhos (MAGALHÃES, 2014; PRINTES, 2018) que se propuseram a realizar uma pesquisa de caráter formativo com professores da EI. Magalhães (2014) objetivou compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos participantes da pesquisa a partir do estudo da THC. Printes (2018) buscou compreender como um processo de formação continuada com professores da EI, a partir da perspectiva da THC, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho.

Os trabalhos elencados nessa parte II do *corpus* mostram a relevância da THC para pensarmos uma EI promotora de desenvolvimento humano. Temos neles demonstrações da pertinência dessa teoria para pensarmos diferentes situações da rotina escolar das crianças, tais como: leitura, contação de histórias, brincadeiras, e a configuração do espaço escolar.

Essas foram algumas considerações a respeito do conjunto de textos reunidos nesta revisão bibliográfica. Tanto a parte I quanto a parte II do *corpus* fornecem subsídios para refletirmos sobre nosso objeto de pesquisa e nos possibilitam pensar em implicações pedagógicas da THC para a iniciação à língua inglesa na EI.

Pelo exposto, neste capítulo mostramos os percursos metodológicos trilhados para a composição do *corpus* da pesquisa exposta nesta tese. Este *corpus* juntamente com teóricos que embasam a THC propiciam reflexões sobre conceitos de docência, aprendizagem, linguagem e desenvolvimento humano.

No capítulo seguinte, trazemos os fundamentos teóricos e científicos que subsidiam a pesquisa desenvolvida. Começamos por uma breve reflexão sobre os aspectos históricos e legais que permeiam a EI, seguindo para uma sistematização de princípios da THC para discussões acerca da iniciação à língua inglesa. Por fim, tecemos argumentos sobre linguagem e desenvolvimento humano.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CIENTÍFICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, expomos a fundamentação teórica que embasa a pesquisa ora apresentada. Começamos na seção 2.1 com uma breve contextualização da EI no Brasil, abordando tanto os aspectos históricos que marcaram o surgimento das escolas voltadas para a infância, quanto os avanços legais desse nível escolar ao longo do tempo. Analisamos as principais leis dirigidas à educação da criança pequena e exibimos suas principais contribuições para a efetivação do direito da criança à educação nessa faixa etária.

Em seguida, na seção 2.2, apontamos os fundamentos científicos para pensar a EI, apresentando na subseção 2.2.1 os princípios da THC, cujos fundamentos científicos nos orientam. Com esse enfoque, esforçamo-nos em nos aprofundar teoricamente de modo que nos permita encontrar as respostas para o nosso problema de pesquisa. Discorremos sobre o processo de desenvolvimento humano como um todo, com ênfase na formação sócio histórica humana na idade pré-escolar. Ensejamos, de igual modo, compreender o papel da educação escolar nesse complexo processo, dedicando algumas reflexões ao papel do professor na educação formal. No conjunto das discussões, abordamos questões relativas à participação ativa, ZDP, atividade principal, mediação e intencionalidade docente.

Na subseção 2.2.2, as reflexões dirigem-se à compreensão da linguagem e do desenvolvimento humano na ótica da THC, na perspectiva de melhor pensar o objeto de estudo proposto. Exploramos a linguagem como meio transmissor de bens culturais às novas gerações, entendendo que ela possui características específicas em cada fase do desenvolvimento humano.

Por fim, tecemos considerações sobre a contribuição dos fundamentos teóricos apresentados para discutir aspectos de iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar, entendendo-a como um bem cultural presente no meio, dentre as muitas riquezas humanas existentes passíveis de serem apropriadas pelas crianças da EI, e que podem ser oferecidas a elas, respeitando seu momento de vida e as características da infância dos 3 aos 6 anos de idade, como uma forma capaz de enriquecer sua formação humana.

2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil: breve contextualização

A EI é momento e processo intencionalmente dirigido à educação das crianças menores de seis anos, buscando promover o seu desenvolvimento integral. Trata-se de processo educativo que envolve, como afirmamos nesta tese, os cuidados necessários ao bem-estar físico, emocional e psicológico de crianças pequenininhas e pequenas e, associadamente, promoção de situações de acesso aos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da sua história, principalmente no que se refere às crianças pré-escolares.

Com a compreensão de que esse processo educativo se dirige à formação humana na infância, nesta seção, atentamo-nos à recuperação de aspectos históricos e políticos expressivos de que essa concepção de educação para infância nem sempre foi pensada da maneira como defendemos, mediante a apropriação científica advinda da THC.

2.1.1 Aspectos Históricos

No Brasil, as Instituições de EI tiveram início com um caráter assistencialista. Muitos fatores influenciaram seu surgimento, como a industrialização, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, bem como a chegada de imigrantes europeus no Brasil. Nos anos finais do século XIX, os movimentos operários ganharam força. Esses profissionais começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre elas a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

No contexto brasileiro, diferente dos países europeus, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos emergiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, destinada a filhos de operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. Nesse mesmo ano,

funda-se o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro¹³. Depois disso, foram surgindo instituições em São Paulo (1901) e Belo Horizonte (1910), chegando a Porto Alegre na década de 1940 (KUHLMANN JR., 2003).

Esse tipo de instituição surge em vários países do mundo como consequência do desenvolvimento industrial e da necessidade de cuidado com as crianças abandonadas. A origem das creches aconteceu na França. A palavra *crèche* significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos que começavam a surgir na França, no século XVIII, para fins de cuidado de bebês e crianças necessitadas (KUHLMANN JR., 2003). Seu caráter era basicamente assistencialista, com a perspectiva de manter as crianças abrigadas para que as mães pobres pudessem trabalhar, já que, com idade inferior a 6/7 anos, meninos e meninas não poderiam frequentar a escola.

As creches, de origem francesa, e influência religiosa católica, surgem diferenciando-se do *kindergarten* (jardim de infância), de origem alemã, cujo objetivo era pedagógico. Os jardins de infância de inspiração religiosa protestante estão nas raízes das propostas de renovação dos métodos pedagógicos (KUHLMANN JR., 1996). Assim, os jardins de infância tinham um caráter educacional e as creches e asilos não faziam parte do sistema pré-escolar, por não terem preocupações pedagógicas (KISHIMOTO, 1988).

Essa diferenciação também ocorreu no Brasil, em que as creches atendiam aos filhos das pessoas desfavorecidas socialmente e tinham caráter assistencialista, enquanto no setor privado desenvolvia-se a educação pré-escolar, de orientação froebeliana¹⁴, voltada para as elites. Os principais expoentes são o Colégio Menezes Vieira (1875) no Rio de Janeiro e, em São Paulo, a Escola Americana (1877) e a Escola Caetano de Campos, que, mesmo pública, atendia aos filhos da burguesia paulistana (KISHIMOTO, 1988). Os jardins de Infância com vertente pedagógica recebiam os filhos das classes mais favorecidas, no sentido de educar essas crianças.

¹³ O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929, contava com 22 filiais em todo o país, sendo que 11 delas possuía creche (Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Juiz de Fora, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, Santos e São Luís). Os objetivos do IPAI, de acordo com seus estatutos de 1903 eram: inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres; dispensar proteção às crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate a doenças comuns às crianças; criar creches e jardins de infância, entre outras ações (KUHLMANN JR., 1991).

¹⁴ Friedrich Froebel, educador alemão fundou o primeiro jardim de infância para crianças menores de 6 anos, em 1840, na Alemanha.

A história da EI no Brasil envolve vários segmentos que se preocupavam com a Infância: a justiça, a medicina e as igrejas. Os princípios dessas instituições sociais acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX em nosso país.

Uma das tendências orientadoras das creches foi a jurídico-policia (KUHLMANN JR., 1998), que defendia a infância moralmente abandonada e a necessidade de acolher essas crianças, tirando-as das ruas e deixando-as num lugar onde estivessem “livres dos perigos do mundo e cuidadas em sua saúde e higiene” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 28). A outra tendência, foi a médico-higienista, motivada pela preocupação com os altos índices de mortalidade infantil, tanto nas famílias como dentro das instituições. “Nessa época, consolidaram-se e avançaram os conhecimentos relativos às relações entre microorganismos e doenças” (KUHLMANN JR., 1996, p. 29), assim, a saúde das crianças passou a ser a preocupação principal. Havia também a inquietação com as vacinas, a saúde alimentar e os cuidados de higiene. Criaram-se bancos de doação de leite, para uma boa nutrição dos pequenos e pequenas e para orientação das mães. Nesse período a pediatria surgiu com força, fazendo parte de congressos internacionais, onde a questão com a infância estava presente e as instituições de EI estavam em discussão.

Tanto a tendência religiosa quanto a médica se preocupavam com a formação moral das crianças, que eram incentivadas a serem obedientes e a aceitar a sua condição social. Na realidade, cada instituição expunha as suas justificativas para a “implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88). Cada esforço, independentemente de suas intenções iniciais, contribuiu para que instituições preocupadas com o bem-estar da infância fossem surgindo. Em suas discussões, Kuhlmann Jr. (1998, p. 82) considera que:

[...] nosso país [...] congrega e articula interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policia, a médico-higienista e a religiosa.

Desse modo podemos verificar que a EI no Brasil avançou ao longo de décadas, apresentando diferentes funções sociais, até se consolidar como um espaço

de educação para a criança pequena na década de 1980 (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Esse espaço de educação começou a surgir timidamente em meio a todas as outras preocupações. De fato, as Instituições Infantis somente assumiram um caráter educativo-pedagógico com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual incluiu a creche e a EI no sistema educativo, considerando a criança como cidadão com direito à educação desde o nascimento, como exposto a seguir a partir de aspectos legais da EI no Brasil.

2.1.2 Aspectos legais

No Brasil, as instituições de EI inicialmente eram vinculadas às ações dos Ministérios da Saúde, da Previdência, da Assistência Social e da Justiça, mas não foram integralmente assumidas por nenhum deles (LEITE FILHO; NUNES, 2013). Durante muito tempo, o acesso das crianças pequenas à escola não era visto como um direito. Este direito só foi reconhecido, em 1988, com a promulgação da *Constituição Federal do Brasil*, que, em seu artigo 227 (BRASIL, 1988), regulamenta:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir desse marco histórico, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos prioritários. No tocante à EI, a Carta Magna também assegura, em seu artigo 7º, inciso XXV, o direito dos pais trabalhadores urbanos e rurais de matricular seus filhos gratuitamente em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Quando pensamos que o direito à educação da criança pequena é inerente tanto aos pais quanto aos filhos, é possível considerar o valor do ganho para a sociedade atual, por estabelecer a EI como direito da criança e suas famílias no Brasil.

Os avanços do texto constitucional em prol da EI se estendem ainda ao compromisso do Estado para essa garantia. É o que se registra, no seu artigo 208, inciso IV, acerca do dever estatal de oferecer a educação às crianças menores de 6

anos. Afirmam-se, assim, consideráveis progressos advindos da Constituição de 1988, para a EI, situando socialmente a criança como sujeito de direitos, e não como objeto de tutela (CERISARA, 2002, p. 328).

Em 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) consolida o lugar social da criança como sujeito histórico e de direitos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Para que a escola se torne lugar e tempo para que a criança seja um sujeito de direitos, é essencial projetar, organizar, desenvolver e avaliar relações educativas capazes de contemplar a participação infantil ativa nas situações propostas, conscientemente humanas. Uma educação assim planejada e desenvolvida pode permitir à criança condições objetivas de se desenvolver ao máximo de suas possibilidades de ação, expressão e aprendizagem.

Encontramos uma defesa dos direitos das crianças no documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; 2009). Esse documento foi elaborado no sentido de explicitar o compromisso dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche para dar condições para um atendimento de qualidade, voltado à garantia de direitos essenciais da infância, que se articulam às necessidades fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No material, é possível perceber princípios orientadores da promoção de uma escola que respeite a criança em suas especificidades, apresentando-as como cidadãos plenos e sujeitos de direitos. O documento está organizado em duas partes, sendo a primeira dedicada a explicar critérios relacionados à organização e funcionamento interno das EEs, sinalizando práticas concretas a serem adotadas no trabalho com as crianças.

A segunda parte dedica-se a expor critérios relacionados com as definições de diretrizes e normas políticas para a manutenção das EEs. Os direitos inerentes às crianças, defendidos nesse documento, referem-se à: brincadeira; atenção individual;

ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação saudável; desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de seus sentimentos; recepção com especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e possibilidade de desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Ao considerarmos a emergência de conceber e tratar a criança como sujeito ativo com direitos fundamentais e inegociáveis, o respeito a esses critérios – e, portanto, aos direitos elencados pelas autoras –, é possível vislumbrar uma escola capaz de promover o desenvolvimento integral da criança mediante as ações e relações nela realizadas diariamente.

Em 1996, com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei nº 9.394/96), a EI é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, conforme destaque no artigo 29 (BRASIL, 1996):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.¹⁵

Essa é a primeira vez que a expressão “Educação Infantil” aparece em uma lei nacional, deixando de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças, independente de seus pais exercerem atividades remuneradas fora do domicílio ou não (CERISARA, 2002). Há significações para traduzir em práticas essa ordenança legal, o que envolve, por exemplo, adequação dos espaços nas EEs de forma a possibilitar relações da criança com pessoas e objetos materiais e simbólicos da cultura humana para que seu desenvolvimento seja ampliado em níveis sofisticados, como afirmam pesquisadores como Almada (2011).

Com esse marco legal da LDBEN (BRASIL, 1996), firma-se a preocupação com a formação dos professores da EI. Até então, um número expressivo de profissionais atuantes desse segmento escolar não possuía “sequer o ensino fundamental”

¹⁵ A Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 alterou a redação deste artigo, juntamente com os artigos 30, 32 e 87 da LDBEN/1996, ao estabelecer a duração do Ensino Fundamental em 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

(CERISARA, 2002, p. 329). Com esse avanço, decorre o desafio da formação dos professores dedicados à infância, exigindo-se pensar em sua profissionalidade.

A partir desses marcos legais, como parte da Educação Básica, a EI tem passado por momentos de mudanças e definições e, nesse contexto, vários documentos têm surgido na tentativa de determinar e afirmar a função social, política e pedagógica dessas instituições. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), publicadas em 1999 e revisadas em 2009, são um exemplo disso. Essas diretrizes (BRASIL, 2009) estabelecem princípios e fundamentos que pretendem orientar as instituições de EI em vários aspectos, tais como: organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Um grande avanço desse documento é ratificar e ampliar a concepção da criança como sujeito de direitos.

Isso significa para o professor a responsabilidade de criar condições objetivas de garantir esses direitos e, também, de mediar o acesso e apropriação de elementos da cultura produzida historicamente para cada criança, partindo das aprendizagens infantis, aguçando sua curiosidade e ampliando suas referências de mundo. Nas DCNEIs (BRASIL, 2009),

[...] o contato da criança com a cultura é apontado como elemento indispensável ao seu desenvolvimento para além de suas necessidades imediatas, demonstrando a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. (ALMADA, 2011, p. 93).

Esse contato com a cultura pode incluir a iniciação à língua inglesa como elemento promotor de vivências na pré-escola. Quando pensamos nessa iniciação à luz da lei que rege a EI, observamos que a legislação brasileira, mesmo a mais recente, exclui de seus documentos a obrigatoriedade de as EEIs proporcionarem a língua inglesa para as crianças de 3 a 6 anos. Essa ausência nos faz refletir sobre as necessidades fundamentais dessas crianças, as quais passam por brincadeira, música, convivência e conhecimento cultural, e nos provoca a pensar sobre elementos orientadores dessa iniciação para aquelas pré-escolas que elegem a língua inglesa como componente de sua proposta pedagógica.

Nesses termos, a língua inglesa pode ser inserida como elemento suplementar por meio do qual a pré-escola consegue, também, enriquecer as vivências das crianças, concedendo-lhe uma ampliação de sua visão de mundo. A língua inglesa assim como os outros elementos culturais que rodeiam a criança, como a cultura

africana, indígena e sua própria cultura local, podem ser incluídos no currículo da EI, pois o contexto legal incentiva as EEs a explorar a cultura que cerca a criança. É papel da escola apresentar às crianças todos os elementos culturais disponíveis e conceder a elas vivências com cada um deles.

Outro documento a ser considerado nesse contexto, é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento que se define com caráter normativo e traz um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Esse documento tem sido objeto de discussões e críticas, por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e também do papel do professor no processo de ensino de elementos da cultura.

Apesar de todas as críticas dirigidas a ele, verificamos a possibilidade de aproveitar as “brechas” e explorar caminhos possíveis para a formulação de propostas curriculares que elegem como referência princípios da Teoria Histórico-Cultural como fontes para essa efetivação. A imposição dos “campos de experiências” (BRASIL, 2017, p. 28) como estruturante do currículo da Educação Infantil apresenta alguns aspectos positivos, a abrangência da proposta é um aspecto que merece destaque. De acordo com Pasqualini e Martins (2020, p. 431),

[...] em seu conjunto, os cinco campos contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, preconizando o contato ativo das crianças com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal. A oportunidade de acesso a bens culturais e ampliação de saberes é reivindicada como tarefa da educação infantil.

Todos esses aspectos são capazes de permitir a adoção dos preceitos defendidos pela THC e admitem a formulação de um currículo potencialmente humanizador para as crianças, permitindo a apropriação por parte das crianças de diferentes linguagens. Como afirmam Pasqualini e Martins (2020, p. 441):

A partir daquilo que identificamos como conteúdos nucleares das experiências infantis, decodificados a partir de conteúdos, recursos e atividades preconizados na política, entendemos que é possível encontrar caminhos para a elaboração de propostas curriculares de corte histórico-crítico que não abram mão do conhecimento como eixo articulador fundamental do trabalho pedagógico, e assim fazendo não apenas garantem mas vão além dos seis direitos de aprendizagem fixados pela BNCC, a eles agregando o direito a conhecer o mundo.

Além disso, há elementos nesse documento que destaca que as práticas sociais são aprendidas pela criança por meio de sua participação ativa na rotina das instituições que frequentam e por meio das relações e das práticas sociais, desta maneira ela passa a “compreender o que está ao seu redor, além de brincar, como possibilidade de construir cultura” (BRASIL, 2017, p. 56). Essa afirmação nos dá margem para prosseguir em nosso projeto de educação para a humanização.

No Brasil, legalmente, a língua inglesa é oferecida pelo sistema educacional a partir do 6º ano (10/11 anos). Porém, estamos em um momento histórico desafiador, em que existem cursos de idiomas para crianças a partir dos 3 anos¹⁶ de idade e um crescente movimento nas EEIs, tanto públicas quanto privadas, de introduzir a língua inglesa desde a pré-escola. Podemos interpretar tal atitude como uma tentativa de avanço em relação à lei, essas escolas acreditam que essa aproximação é positiva para a formação de seus educandos.

Nossa preocupação como estudiosos da THC volta-se para a promoção de uma educação promotora do desenvolvimento humano. Desejamos uma iniciação à língua inglesa que não seja obstáculo para o desenvolvimento da criança e que não superficialize, nem fragilize a formação humana no processo. Não pretendemos, na condição de pesquisadores, defender ou reprovar essa implementação, apenas a constatamos e queremos problematizar tal realidade, buscando elementos para auxiliar na aquisição de conhecimentos baseada em uma iniciação à língua inglesa favorável à humanização dessas crianças nas pré-escolas. Essa realidade exige estudos e pesquisas que sejam capazes de apontar modos adequados a essa concretização, respeitando os direitos e as necessidades das crianças pequenas.

O artigo 9º das DCNEIs (BRASIL, 2009) também se mostra respeitoso aos direitos e necessidades infantis ao apresentar os eixos norteadores das práticas pedagógicas na EI, os quais são: interações e brincadeiras. De acordo com Costa (2017, p. 249), o valor das interações e brincadeiras para o desenvolvimento do sujeito é inquestionável e o reconhecimento legal dessa descoberta teórica pode ser considerado um avanço significativo rumo à qualidade das práticas educativas presentes tanto nas creches como nas pré-escolas, considerando estas últimas como foco da pesquisa apresentada. A EEI se constitui como lugar para brincar, se

¹⁶ Confira na nota de rodapé número 4.

relacionar e viver (explorando, “curiosando”, dançando, cantando, pintando, falando...), o que pode contribuir para propiciar aprendizagens impulsionadoras de um harmônico desenvolvimento infantil na idade pré-escolar.

A legislação brasileira apresenta vários documentos que trazem discussões sobre aspectos da qualidade na EI. Dentre eles podemos citar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006, 2006a). Estes documentos foram publicados com a perspectiva de traçar parâmetros comuns de qualidade para a EI em qualquer localidade brasileira, a partir de uma avaliação acerca da qualidade da educação das crianças. Notamos aqui uma preocupação do Estado com a garantia da qualidade dessa educação. Mas, neste país tão vasto, verificamos que a qualidade não é uma constante, ela possui muitas nuances.

Em relação a isso, nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006, p. 24), há as seguintes considerações:

- a) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

Dessas ponderações, é possível depreender que a qualidade da educação vai depender do contexto de cada comunidade. “Independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso” (BRASIL, 2006, p. 15), as crianças devem ser tratadas com equidade, numa tentativa de garantir o respeito aos direitos adquiridos pela infância brasileira, considerando, dentre outros, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) e a Constituição Federal do Brasil.

Uma nova tentativa do Estado de garantir a qualidade da EI surge, em 2009, com a publicação do documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), na perspectiva de que cada instituição cultive estratégias de avaliação das suas ações para verificar se elas são consonantes com os padrões de qualidade apregoados para as crianças pequenas.

Há também aspectos relativos a uma busca pela afirmação de indicadores de qualidade na EEI com a edição do documento *Brinquedos e brincadeiras de creches*:

manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012), reconhecendo o valor da brincadeira para a integralidade do desenvolvimento infantil.

Esses documentos entendem a criança como um ser em desenvolvimento, cuja identidade está em construção, demonstram preocupação com a formação integral das crianças pré-escolares, além de entender o brincar como parte fundamental do processo. Ao ler esses documentos, é possível verificar que seus preceitos estão de acordo com o avanço da ciência na área, porém, como anuncia Campos (2016): não basta colocar no papel, se não houver uma ação do poder público para criar condições objetivas e efetivas para o acesso à educação de qualidade a todas as crianças brasileiras.

Na prática, ainda há muito que se trilhar para conquistar indícios de qualidade preconizada em documentos legais e estudos científicos. Assis (2010, p. 17) concorda com essa declaração ao afirmar:

Cabe registrar que a LDBEN (1996) e as políticas públicas dela decorrentes trouxeram contribuições, mas não deram conta de melhorar efetivamente a qualidade dos serviços educativos oferecidos às crianças pequenas, nem a formação e condições de trabalhos dos profissionais dessas crianças.

Refletir sobre a qualidade da educação implica discutir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. São essas contradições que merecem atenção, implicando reconhecer que existem, além de conflitos entre teoria e prática, disputas na definição do que seja qualidade da educação (CAMPOS, 2013, p. 26).

Entendemos que a qualidade na EI traduz-se em práticas educativas que valorizem as especificidades da infância, pautadas na atividade principal da criança em cada período de seu desenvolvimento, e, também, que apresentem à criança a cultura produzida historicamente pela humanidade e proporcionem a ela vivências capazes de conduzi-la ao pleno desenvolvimento humano. Tais concepções fazem parte do aparato teórico orientador das argumentações científicas desta tese.

Pelo exposto até aqui, é possível observar que os documentos orientadores de propostas pedagógicas para a EI no Brasil se embasam em elementos dos conhecimentos científicos produzidos na área. Nesses elementos científicos, parecem

perceptíveis indícios de preceitos da THC, cuja fundamentação remonta a Vigotski (2010), implícitos e explícitos em alguns dos documentos. Por exemplo, ao afirmar o valor da brincadeira para o desenvolvimento humano na infância, o parecer que discute as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a, p. 7) considera:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que a fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Tais assertivas remetem para as argumentações de Vigotski (2008) sobre a infância, nomeadamente a uma palestra proferida em 1933, em Leningrado, na qual ele assegura que a brincadeira de papéis sociais é a atividade guia de revoluções no desenvolvimento da inteligência e personalidade na infância pré-escolar.

Em cada momento da vida infantil existe uma atividade que afeta com maior relevância as funções psíquicas em desenvolvimento, chamada de atividade guia ou principal. Elkonin (2009) denominou a brincadeira desenvolvida pelas crianças de 3 a 6 anos de “brincadeira de papéis”. Nela, a criança assume os papéis sociais dos adultos, podendo ser o médico, o padeiro, a cabeleireira, o piloto, enfim, tudo que ela já presenciou e conhece. O conteúdo dessas brincadeiras são as relações sociais, e quanto mais a criança experimenta e conhece da cultura, mais rica e diversificada será a sua brincadeira de papéis sociais.

Esse tipo de atividade proporciona desenvolvimento, porque durante o processo de brincadeira de papéis a criança permanece ativa e vai aprendendo a controlar sua conduta, perceber seus limites e suas possibilidades em relação ao outro. Essa vivência constitui bases para a formação e o aperfeiçoamento da percepção de sua identidade, uma vez que ela entende que seu “eu real” diverge de seu “eu imaginário”, e isso revela a ela o seu eu real com mais clareza (MARCOLINO, 2017), além de incentivar nela o controle de suas ações, já que aquele papel assumido exige domínio da própria conduta. Como resultado da brincadeira de papéis, a criança desenvolve funções psíquicas como a percepção, a imaginação e o controle da conduta, dentre outras envolvidas nesse complexo processo de formação humana.

Paralelamente à atividade guia, há outras ações lúdicas¹⁷ a serem desenvolvidas na escola da infância, dentre elas destacamos as atividades produtivas¹⁸, que são fundamentais para o êxito do processo de formação humana. Em relação às atividades produtivas, alguns exemplos a serem citados são o desenho, a construção, a pintura e a modelagem. Tais atividades auxiliam conjuntamente o processo de desenvolvimento humano, estando presentes como linhas acessórias¹⁹. Ao reconhecer e conceber a brincadeira nos documentos legais como primordial na EI, é possível notar avanços na legislação brasileira.

Em consonância com as defesas do lugar principal da brincadeira de papéis sociais no currículo na idade pré-escolar, articulamos essa consideração à iniciação à língua inglesa, pois essa brincadeira pode possibilitar a ativação e o uso desse idioma em sua funcionalidade social. Quando a criança tem vivências com essa língua em suas relações sociais, o idioma poderá ser referência linguística na brincadeira de papéis sociais.

Ao mencionar, no art. 8, inciso V, a importância da interação de crianças com idades diferentes, as DCNEI (BRASIL, 2009) também aproximam seus preceitos dos da THC. Do ponto de vista desta teoria, o que o documento trata como interação se refere à organização intencional de relações sociais estabelecidas na escola da infância, nas quais crianças e professores são ativos no processo educativo e as vivências decorrentes delas são fonte para a formação humana de meninas e meninos nos anos iniciais da vida.

As crianças aprendem mais e melhor quando agem em conjunto com outras crianças mais experimentadas e com os adultos de sua convivência. Nesta direção, as relações sociais vividas na escola são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da aprendizagem escolar.

A aproximação dos documentos com a THC pode ser verificada também no documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 39), quando

¹⁷ No capítulo 3, seção 3.1, aprofundamos as discussões sobre o lúdico na EI.

¹⁸ As atividades produtivas constituem-se naquelas que resultam na elaboração de um produto final, e atuam no desenvolvimento das crianças, preparando as bases para apropriações cada vez mais complexas (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 2012a).

¹⁹ As linhas acessórias caracterizam-se por modificações que auxiliam as neoformações principais de determinada idade no decorrer do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2006). Os conceitos de linhas centrais e acessórias serão discutidos oportunamente com maior profundidade na seção 2.2, a seguir.

encontramos a seguinte afirmação: “A política de creche possibilita que as crianças tenham acesso à produção cultural da humanidade”. Tal assertiva nos remete às ideias defendidas por essa teoria que, ao entender a criança como sujeito histórico, como um ser em desenvolvimento – e porque esse desenvolvimento dependerá das vivências e possibilidades que a escola lhe oferecer –, valoriza o meio como promotor de desenvolvimento humano.

Tais aspectos parecem estar em consonância com a seguinte premissa:

O homem é um ser social que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697 - 698).

Esse ser social está inserido em um mundo repleto de conhecimento histórico e objetos da cultura produzidos pela humanidade, que podem ser apropriados pelas crianças de modo a elevar o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

É papel da escola da infância oferecer às crianças o contato com essa cultura, não somente em termos restritos à tradição local, mas a toda cultura global que pode ser acessível a elas. Para ampliação de suas referências culturais, ficam evidenciadas situações reveladoras de como crianças de outros países vivem e que existem várias línguas e povos diferentes, africanos, indígenas, japoneses, chineses, ingleses, pois a cultura mundial também é conhecimento acumulado historicamente. Nesse contexto, é aceitável apresentar a língua inglesa, considerada língua franca²⁰, como uma cultura produzida pela humanidade.

Nesta direção, a escola estaria cumprindo os preceitos inseridos nas DCNEB – *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), a partir do entendimento de que: “atender às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais, econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” é um objetivo da Educação Básica.

Essas transformações sociais são a nossa história e é nossa responsabilidade transmiti-las às gerações mais jovens. Vemos aqui que o meio social é vital para o aprendizado principalmente das crianças da EI – o que as cerca é o que vai formar seu caráter e permitir seu desenvolvimento como pessoa humana. A criança faz parte

²⁰ Crystal (2003); Gimenez, et al. (2015)

de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma cultura particular, em momento histórico específico, e todo esse contexto a marca profundamente. Como afirma Costa (2017, p. 248):

Além disso, fica evidente a premissa de que é nas relações sociais, nas práticas cotidianas que vivencia, que a criança vai construindo sua identidade pessoal e coletiva através de vivências significativas envolvendo a brincadeira, a fantasia, o desejo etc. E é justamente essa concepção de criança [...] que é defendida pela teoria histórico-cultural: criança capaz, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material e imaterial, através de vivências nas quais estão envolvidas de corpo, mente e emoção.

A EI é lugar e momento propícios para garantir às crianças essas vivências que as farão se desenvolver como seres humanos, com um currículo especialmente planejado para esse fim. Esse entendimento parece evidenciado nas DCNEI, em seu artigo 3º, onde se lê:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Como podemos observar, a legislação brasileira para a EI está avançada por apresentar elementos que coincidem com os preceitos da THC, nos quais acreditamos, como mostramos nos parágrafos anteriores, e permite pensar essa escola que promova a humanização das crianças menores de 6 anos de idade. Há elementos na lei que consentem um trabalho humanizador na idade pré-escolar, como a defesa de que as crianças precisam de um meio social estimulante e dos eixos norteadores da Educação Infantil os quais são as relações humanas com elementos da cultura e as brincadeiras, por exemplo, por isso é possível conduzir uma educação que suscite o desenvolvimento integral, pleno e humanizador das crianças do Brasil.

Neste tópico, abordamos as questões históricas e legais que envolvem a EI, sem esgotar todos os fatos e documentos, mas enfatizando aqueles que se inserem nos preceitos que defendemos para a constituição da infância.

A seguir, tratamos especificamente dos princípios da THC e possíveis considerações para tradução desses pressupostos em ações e atitudes educativas na escola da infância.

2.2 Fundamentos científicos para pensar a Educação Infantil

Nesta seção, nos dedicamos a expor os aspectos científicos que envolvem a THC e que são base para as reflexões que propomos desenvolver nesta tese. Iniciamos as reflexões pelos princípios dessa teoria orientadores de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em seguida, abordamos o conceito de linguagem e sua contribuição no desenvolvimento humano.

2.2.1 Princípios da Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil

A denominada Teoria Histórico-Cultural, concebida por Vigotski (1896-1934), colaboradores e seguidores, tem ganhado lugar no campo da produção científica, especialmente na área da Educação, como teoria orientadora de princípios que contribuem para pensarmos a formação humana e o papel da educação escolar nesse complexo processo.

Por sustentar a ideia de que a humanidade em cada homem não é herdada geneticamente, mas desenvolvida mediante a apropriação das experiências produzidas pelas gerações precedentes, que são socializadas e apropriadas em vivências sociais – com especial destaque àquelas possíveis no interior das escolas –, essa teoria assume que o meio é fonte de aprendizagens e desenvolvimento humano, constituindo a natureza social de cada pessoa ao longo de sua vida (VYGOTSKI, 2013). Decorre, disso, que o homem não nasce humano, mas vai se humanizando ao longo da sua trajetória:

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. (MELLO, 2004, p. 136).

Dessa perspectiva histórica e social da formação humana, destacamos a Lei Geral do Desenvolvimento, enunciada por Vigotski (2012, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, ou seja, como funções intrapsíquicas.

De acordo com essa lei, as características especificamente humanas, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, o pensamento, a atenção voluntária e a formação de conceitos não aparecem de maneira natural, mas se formam nas relações com o meio, os objetos culturais e as pessoas que já possuem essas características, responsáveis por transmitirem às gerações mais novas as qualidades humanas: inicialmente vivenciadas pela criança no coletivo e depois em nível individual, pela própria pessoa que as internalizou. Além disso, as formas iniciais de memória, imaginação e percepção nos momentos iniciais da vida são básicas e podem ser alteradas e aperfeiçoadas em nossa relação com o meio. Essa afirmação reitera o entendimento de que o desenvolvimento da inteligência e personalidade da pessoa deve ser provocado de maneira intencional, de modo que as crianças “reproduzam as máximas qualidades humanas”, conforme refere Mello (2015, p. 8).

Em processos educativos, a criança, a partir de suas funções primárias herdadas geneticamente, tem possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, que são exclusivas e originais do homem. Nesse sentido, o ser humano é um ser social e histórico e se constitui nas relações que vai estabelecendo no meio social em que vive, atribuindo sentido às experiências que vivencia ao longo de sua vida.

Mas qual seria o papel da escola nessa perspectiva histórico-social? Nessa perspectiva a escola seria o espaço social responsável por ensinar às crianças os conhecimentos formais, que estão fora da sua convivência diária. O trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por finalidades, por isso se diferencia de formas espontâneas de educação (DUARTE, 1998).

Em complemento a essa consideração, Heller (2008) argumenta que as objetivações mais complexas da sociedade não estão entre as necessidades imediatas do homem, constituem-se em um momento posterior como resultado da ampliação das atividades humanas. Consoante a essa defesa, a escola configura-se como lugar de ampliação e enriquecimento dos aprendizados e desenvolvimento infantis iniciados no âmbito familiar, com a perspectiva de “[...] ultrapassar o senso comum” (ASSIS, 2010, p. 223).

Essa direção argumentativa remete para os ensinamentos de Vigotski (2011) sobre os conceitos²¹ espontâneos e científicos. Para o teórico, os conceitos espontâneos se caracterizam por sua construção no dia a dia, fora da escola. Eles levam, na sua estrutura, determinantes de várias origens, sensorial, emocional, moral, pois são construídos nas relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou por outros grupos significativos, como a comunidade religiosa, por exemplo (SCHROEDER, 2007).

Os conceitos científicos, por sua vez, são aqueles elaborados a partir de processos de educação organizados e sistemáticos e com a mediação do professor ou de outros parceiros mais experientes. Vigotski (2006) destaca que existe uma relação dinâmica entre esses dois sistemas: os conceitos científicos permitem realizações que não poderiam ser concretizadas pelos conceitos espontâneos e vice-versa. De acordo com o autor:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e complexo. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. (VIGOTSKY, 2006, p. 135).

Assim, os conceitos espontâneos ascendem em direção a níveis maiores de abstração, abrindo caminho para os conceitos científicos, em seu caminho descendente, em direção a uma maior concretude. O desenvolvimento dos processos

²¹ A construção conceitual é um processo intelectual ativo e complexo. Vigotski (2011) considera o conceito como um autêntico e completo ato de pensamento, que se constitui constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

que originam a formação conceitual tem seu início na infância, contudo as funções intelectuais que constituem a base psicológica que possibilita a formação conceitual amadurecem apenas na adolescência (VIGOTSKY, 2006).

É possível argumentar que o constante processo de relação entre os conceitos espontâneos e científicos demonstra que, desde a EI, já se encontram as raízes para que, partindo das aprendizagens oriundas do cotidiano da criança, possa se promover aprendizagem motivadora das bases necessárias à formação de conceitos científicos (LAZARETTI, 2013). De modo geral, vale destacar que as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos já apropriados por ela “pavimentam o caminho para a construção do entendimento científico” (FARIA, 2016, p. 112).

Tendo em vista os conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2011, p. 136) compara a aquisição de uma língua estrangeira com a formação dos conceitos científicos:

A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início. Na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No caso da língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.

Isso significa que o contato e aquisição de uma língua estrangeira é feita de forma consciente e deliberada e que existe uma analogia entre a interação das línguas maternas e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos. Segundo Vigotski (2011), ambos os processos pertencem à esfera do desenvolvimento do pensamento verbal e seguem trajetórias separadas, embora semelhantes. No estudo de línguas estrangeiras, a atenção do estudante é centrada nos aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal; no desenvolvimento dos conceitos científicos, centra-se no aspecto semântico.

Vigotski (2011) segue sua reflexão dizendo que o conhecimento da língua materna serve como base para a aquisição de uma língua estrangeira, pois a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. Ela já conhece as palavras em sua língua, o significado que a envolve, agora aprende uma nova maneira de se referir ao objeto que aquela palavra define, ela vai

compreender que pessoas de outro lugar, com costumes diferentes dos seus, usam outra palavra para se referir a coisas conhecidas, que uma nova palavra define esse significado, que se trata de outro idioma.

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conhecer os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas. (VIGOTSKI, 2011, p. 137).

Nesse complexo processo de formação de conceitos científicos e aquisição de língua estrangeira, a escola participa como instituição que orienta e auxilia no processo educacional. Pois a aquisição de uma língua estrangeira ocorre pela tomada de consciência das operações verbais, ou seja, a transição ao plano superior da linguagem de carácter consciente e voluntário (VIGOTSKI, 2006).

Podemos afirmar que essa aquisição auxilia o indivíduo em seu desenvolvimento linguístico por configurar-se como uma possibilidade a mais para promover o desenvolvimento humano, algo que se apresentaria como algo que conduz a criança em seu processo de humanização na idade pré-escolar. Nesse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua materna realiza um papel mediador entre as palavras estrangeiras e os objetos conhecidos pelas crianças pré-escolares.

A instituição escolar se configura como lugar de acesso e apropriação da cultura, incluindo a língua estrangeira. Para ratificar essa proposição, Magalhães (2014, p. 34) enfatiza que:

A finalidade da educação é promover o homem, e por isso passa a ser concebida como atividade mediadora no seio da prática social global, com o intuito de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente.

A escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança na coletividade, propiciando vivências que a faz crescer como ser humano. Trata-se de instituição responsável pela transmissão, assimilação e produção de conhecimentos pelas crianças. Sobre esse aspecto, Sampaio (2016, p. 72) afirma:

Tendo a escola como lugar privilegiado para efetivação de atividades que promovam aprendizagens às crianças, é papel do professor organizar a rotina de trabalho e elaborar, intencionalmente, propostas que ampliem as referências dos pequenos. Essas práticas planejadas são elementos essenciais para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com essa finalidade, a EI tem a função de promover o desenvolvimento cultural na infância, do nascimento ao sexto ano de vida, por meio de condições propícias à apropriação de conhecimentos e capacidades humanas (ASSIS, 2010). Distanciam-se dessa perspectiva, ações pedagógicas voltadas ao adiantamento de conteúdos e ações próprias do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que a escola primária pode iniciar seus programas considerando que a criança traz conhecimentos precedentes apropriados antes de seu ingresso nesse ambiente coletivo de educação, o foco da EI é promover vivências enriquecedoras para o êxito da formação humana da criança enquanto ela vive intensamente a infância na creche e na pré-escola.

Com base em Mello e Faria (2010), é possível pensar a organização de uma educação promotora do máximo desenvolvimento sem abreviar a infância, respeitando a relação da criança pequena com o mundo a sua volta. Quanto mais intensas forem as vivências da criança nos primeiros anos de vida e na pré-escola, maiores podem ser as chances de desenvolvimento amplo de sua inteligência e personalidade.

Com a responsabilidade de promover condições propícias para aprendizagens motivadoras de desenvolvimento social da inteligência e personalidade das crianças, a EI pode configurar contextos humanizadores nos primeiros anos de vida. Essa assertiva se ampara na ideia de que a criança, ao longo dos anos iniciais da vida, está mais aberta para apropriar-se de conhecimentos relativos ao mundo que a cerca (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

O trabalho na EI fundamentado em princípios da THC envolve criar, para as crianças, condições de acesso ao conjunto de bens culturalmente produzidos pela humanidade, o que inclui a língua, as artes e os objetos da cultura. Além disso, existe a necessidade de organizar vivências que permitam a compreensão do mundo e estimular a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre elas. Como elementos essenciais do processo educativo potencialmente humanizador, configuram-se escolhas metodológicas que abranjam a participação efetiva das crianças,

principalmente as pré-escolares, no que acontece na escola, mediante a sua inclusão no planejamento, organização de espaços e materiais, o que pode potencializar o desenvolvimento de atitudes de autonomia e iniciativa. A promoção de uma educação desenvolvvente exige acolhimento, escuta e envolvimento da criança como agente participativo que ela é (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Nessa perspectiva, ao partimos do princípio de que as crianças são sujeitos ativos do processo de aprendizagem, uma das funções essenciais da escola é possibilitar a elas esse lugar de protagonista nas relações sociais lá vividas. Quando falamos em participação ativa, estamos considerando o princípio da atividade que, conforme defendido nos estudos da THC, produz uma mudança no sujeito. Sem viver um lugar protagonista no processo educativo, a criança pode ter a formação e o desenvolvimento das potencialidades humanas prejudicados ou obstaculizados (MARCOLINO, 2017).

Para ampliação das discussões, recorreremos à Leontiev (2012, p. 36) que declara que nem toda ação realizada na escola se constitui atividade, porque esta se refere ao fazer do sujeito que possui um sentido para o indivíduo que a realiza, ela é motivada por uma necessidade especial do sujeito. Nas palavras do estudioso, a atividade se refere a:

[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2012, p. 36).

Repkin (2003) nos ajuda a completar esse raciocínio afirmando que somente uma ação internamente motivada pode ser considerada atividade, pois sem motivação não há objetivo. Na EEI o professor tem possibilidade de criar, nas crianças, necessidades humanizadoras novas que as conduzam ao desenvolvimento – se o interesse das crianças for despertado, elas podem entrar em atividade.

Em acréscimo, ressaltamos que a necessidade em si não é suficiente para produzir a atividade. Para completar o processo, o sujeito precisa encontrar um objeto que responda à necessidade nele criada (MAGALHÃES, 2014). Com esse objeto, surge o motivo da atividade. Se o motivo estiver relacionado à finalidade da ação, é possível afirmar que a criança se envolveu em uma atividade.

A realização de um trabalho potencialmente humanizador na EI, capaz de situar a criança como sujeito ativo, inclui o conhecimento das especificidades de

aprendizagem e desenvolvimento na infância. A compreensão de aspectos dessas especificidades pode guiar conscientemente os modos de pensar e agir do professor.

A educação pré-escolar pode efetivar contextos para a humanização das crianças ao inseri-las e tratá-las como sujeitos ativos e participantes que se apropriam de conhecimentos em “vivências fortalecidas pelo afeto” (LIMA, 2017, p. 114). Nessas relações, a criança vai gradualmente se tornando um participante do gênero humano, aperfeiçoando suas capacidades psicológicas em níveis cada vez mais complexos e sofisticados. Cabe à escola fazer as escolhas apropriadas para favorecer o êxito desse processo. Ratificamos que essa participação implica transformar a criança em sujeito do processo educativo.

Como defende Repkin (2003), a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas à medida que ela se torna sujeito. Para isso, a EEI se organiza para acolher as crianças e oferecer a elas riquezas culturais que a humanidade já produziu ao longo de sua história. Para consolidar esse pensamento, Silva (2017, p. 64) considera:

Como já discutimos anteriormente, as crianças (tais como os adultos) se constroem e reconstroem a partir das interações sociais. Ao relacionarem-se com a família, com seus pares, com outros adultos ou com mídias, as crianças constroem sentidos e produzem cultura, afetando a sociedade em diferentes níveis. Assim, as crianças constituem-se agentes sociais ativos, que reproduzem interpretativamente o mundo que integram e constroem suas próprias culturas infantis.

Como já afirmado, no cenário de inserção da criança como sujeito ativo na escola, um elemento valioso é considerar, como ponto de partida para outras aprendizagens, suas experiências anteriores. Antes de iniciar seu processo de escolarização, a criança possui uma bagagem de conhecimentos aprendidos. Em outras palavras, o aprendizado das crianças começa antes de elas conviverem na escola (PAVANI, 2009).

Para que o trabalho escolar seja desenvolvido com sucesso, aproveitando os conhecimentos prévios da criança, a formação dos professores se torna fundamental nesse processo. Nesse sentido, a docência na EI tem especificidades a serem consideradas.

O professor de educação infantil deve levar em conta as necessidades

do desenvolvimento da própria criança, próprio de cada etapa, ou seja, organizar-se em forma de atividade que, no seu sentido mais amplo, é associada a movimento, a ação. Essa ação tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades e aptidões humanas que a criança precisa desenvolver. Assim agindo, o professor não envolve apenas a articulação dos atos, seus e das crianças, como também sua determinação através da intervenção de sua consciência. (ALMADA, 2011, p. 61).

A tarefa do educador, do ponto de vista da THC, é garantir a reprodução das aptidões humanas em cada criança – competências da humanidade que são produzidas pelo conjunto dos homens e são transmitidas culturalmente, por meio de uma relação de partilha e experimentação. Como bem histórico-cultural humano, podemos considerar o aprendizado de línguas estrangeiras, que aqui são vistas como heranças a serem transmitidas às novas gerações.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. (MELLO, 2004, p. 141).

Desse modo, o papel do professor é o de mediador dos encontros e relações da criança com os objetos da cultura mais elaborada. Com esse objetivo, ele organiza intencionalmente propostas educativas que possibilitem a cada criança a apropriação de novas necessidades de aprendizagem por meio de diferentes atividades, maximizando apropriações e o desenvolvimento de todas as crianças.

Vale considerar que intencionalidade pedagógica é toda ação consciente, planejada e executada pelo professor. É, assim, efetivada quando o professor se torna e se reconhece como intelectual capaz de promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, por meio de intervenções conscientes e reflexões em relação ao êxito de seu próprio trabalho (MAGALHÃES *et al*, 2017). A mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento (VYGOTSKI, 2013).

Nas EEs, o professor medeia o acesso da criança à cultura de maneira que a criança se torna parte dela e se apropria de seu conteúdo e vivências. É nessa “atividade socialmente mediada que a criança atribui sentido aos bens culturais que passa a conhecer” (LIMA; AKURI, 2017, p.125), por isso a tarefa essencial de uma escola comprometida com a formação omnilateral dos indivíduos é mediar, por meio

da atividade intelectual e prática do professor, a relação entre o sujeito e o objeto do acervo de significações construído histórico-socialmente (LIMA, 2017). É, portanto, pela mediação dos adultos que a criança se apropria das “forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”. (SAVIANI, 2016, p. 89). Nesse processo educativo potencialmente humanizador, o professor considera o conhecimento já apropriado pela criança e intervém intencionalmente nas tarefas que ela não consegue fazer sozinha. Nas palavras de Lima (2017, p.123):

[...] considerando o que a criança já sabe, o professor a ajuda nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento, na zona de desenvolvimento próximo caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Sob esse prisma, redimensiona-se a própria ideia do que seja a criança: um sujeito capaz de se relacionar, interagir, se comunicar, internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode, assim, deflagrar o desenvolvimento cultural da criança, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana.

O conceito de ZDP é caracterizado por Vigotski (2012). De acordo com o estudioso, há dois níveis de desenvolvimento, o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, este define que as funções que a criança já consegue realizar sozinha permitem que ela aja de forma autônoma para resolver questões que dependem dessas funções, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento; o segundo nível é a ZDP, que caracteriza o desenvolvimento mental potencial, ou seja, aquele que a criança conseguirá realizar, agora, com auxílio do adulto ou de um colega mais experiente e, brevemente, sozinha. Como sintetiza Vigotski (2012, p. 113),

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança fazem parte de um processo em que o apropriado anteriormente permite a aquisição do próximo desenvolvimento, a partir das aprendizagens conquistadas nas relações com o mundo de objetos e

peças. A criança começa assimilando o mais simples, depois o mais complexo, e o nível de complexidade sempre é determinado pelo obtido anteriormente por ela. Não tem como avançar no desenvolvimento além das possibilidades atuais dessa criança. O novo conhecimento deve incidir na ZDP, pois, se tal conhecimento for muito elementar e a criança já o souber, ela não avança no seu desenvolvimento; e se for muito além de sua realidade, ela também não conseguirá avançar. Assim sendo, há maiores chances de desenvolvimento quando o professor considera a situação social atual das crianças ao mesmo tempo em que apresenta novos desafios a elas (SILVA, 2018). O conceito de ZDP contribui para o educador, como parceiro mais experiente, pensar e planejar a educação escolar visando criar condições que ajudem a criança a atingir um novo nível de desenvolvimento.

Como argumentamos, a aprendizagem constitui-se como motor do desenvolvimento humano e é resultado de um processo de educação. Diferente dos outros animais, que nascem com as habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem se apropria, ao longo de sua história individual – e ao mesmo tempo social – de habilidades que poderá desenvolver (MELLO, 2004).

Concordamos com Vigotski (2001), a aprendizagem não se limita a seguir o rastro do desenvolvimento ou a mover-se passo a passo junto com ele. Seu êxito se dá quando ela se adianta ao desenvolvimento, fazendo-o avançar e provocando as neoformações. Para o pesquisador russo, a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Não há paralelismo completo entre o curso de aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes.

A aprendizagem não existe como uma coisa isolada, mas sempre unida ao desenvolvimento, formando uma unidade com ele, porque, sem aprendizagem, não há formação do humano em cada pessoa. Nessa perspectiva, os processos educativos intencionais são “intrinsecamente necessário[s] e universal[is] para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais (formadas historicamente)” (VYGOTSKII, 2012, p.115).

Na educação promotora do desenvolvimento da criança, o educador tem um papel fundamental, ele age como instrutor que ocasiona o processo educativo, como alguém que conhece os objetivos e sabe como orientar toda a educação, ele intervém nas tendências naturais da criança (VYGOTSKI, 2013). Conforme as crianças

aprendem novos conhecimentos, esses podem orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levando à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente, que não surgem espontaneamente, mas fruto de um processo de educação e de instrução (MUKHINA, 1996).

Em relação ao desenvolvimento das qualidades psíquicas, Vigotski (2006) descreve duas linhas no decurso do desenvolvimento da criança: as linhas centrais e as linhas acessórias. As centrais são assinaladas pela relação imediata que estabelecem com a neoformação principal. As linhas acessórias caracterizam-se pelas modificações que sucedem em determinada idade. Essas linhas alteram sua posição no decorrer do desenvolvimento:

[...] se entende que os processos que são linhas principais do desenvolvimento em uma idade, se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, isto é, as linhas acessórias do desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que modificam seu significado e importância específica na estrutura geral do desenvolvimento, transformando sua relação com a nova formação central. (VYGOTSKI, 2006, p. 262).

Dessa forma, em cada período há uma nova formação principal que serve como guia para todo o processo de desenvolvimento naquele estágio, responsável pela reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma nova base. Davidov (1988) explica que cada idade se constitui como período peculiar e qualitativamente específico do homem e é guiada por uma atividade principal. A partir de cada atividade principal, surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas.

O conhecimento das especificidades de cada atividade principal da criança pode permitir, ao professor, intervenções mais diretas e afirmativas para o desenvolvimento infantil.

Cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela. (LEONTIEV, 2012, p. 310).

Durante a EI, há três estágios, marcados por suas respectivas atividades principais (ELKONIN, 1987; LIMA, AKURI, 2017). No primeiro ano de vida, essa

atividade é caracterizada como comunicação emocional direta do bebê com o adulto. Nesse período, a relação com o adulto satisfaz as necessidades fisiológicas da criança ao mesmo tempo em que cria nela novas necessidades, como de comunicação, relacionamento e movimento, as quais provocarão saltos qualitativos no desenvolvimento do bebê. É momento em que o adulto introduz progressivamente novas inter-relações que requerem da criança o uso cada vez mais sofisticado de sua atenção, memória, linguagem e pensamento.

De 1 a 3 anos de idade, os saltos qualitativos, na formação humana, na infância, são possíveis mediante a atividade objetual manipulatória. Por meio dela, a criança amplia as possibilidades de ação com os objetos, possibilidades essas que surgiram nas relações humanas vividas no primeiro ano, e vai sofisticando e ampliando a manipulação e exploração desses objetos que, inicialmente, o adulto disponibiliza e, posteriormente, ela busca autonomamente. A partir dessa atividade, as crianças passam a conhecer novas texturas, cores, temperaturas, pesos e cheiros dos objetos a que têm acesso e explora; aprende o uso e os modos sociais de ação com eles, o que afeta seu desenvolvimento.

Dos 3 aos 6 anos, conforme já mencionamos, a brincadeira de papéis sociais é a atividade mobilizadora de avanços revolucionários no desenvolvimento infantil. Nela, a criança se conscientiza das ações que os adultos realizam com objetos, mas que ainda não podem dominar, como dirigir o carro e assar pães no forno a gás, por exemplo. A criança reproduz em sua brincadeira as relações sociais e de trabalho e resolve a contradição entre a necessidade de utilizar esses objetos e sua limitação em fazê-lo. Essa atividade produz mudanças significativas nos processos psíquicos e nas relações da criança com o mundo social, influenciando, portanto, em seu desenvolvimento psíquico e na formação de sua personalidade.

Compreender qual é a atividade principal da criança em cada momento do seu desenvolvimento possibilita ao professor preparar intencionalmente suas ações, orientado pelo conhecimento das regularidades do desenvolvimento biológico e cultural da criança, ampliando a participação dela nas propostas e, ainda, oferecendo condições para o seu desenvolvimento psíquico (MAGALHÃES, 2014).

A intencionalidade e a diretividade são princípios basilares do processo educativo e devem subsidiar a natureza da prática educativa escolar (LAZARETTI, 2013). Além disso:

Para que a escola seja realmente este lugar voltado para a máxima apropriação humana, será essencial o aprimoramento do trabalho pedagógico direcionado para tal finalidade, o que só acontece de modo intencional, planejado e organizado. (MAGALHÃES, 2014, p. 66).

Como conhecedor das especificidades da docência nessa fase da vida, o professor da EI planeja situações educativas para que as crianças se apropriem de conhecimentos que façam avançar seu desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o professor é responsável por organizar situações educacionais para que as crianças aprendam e, ao mesmo tempo, por participar com elas das propostas pedagógicas que objetivem a formação humana na infância. Essa participação pode ampliar a confiança e a segurança das crianças no ambiente educativo e, também, se tornar um meio de relacionar-se com elas, de dar atenção a elas. Essa relação propicia vínculos afetivos importantes para o desenvolvimento infantil, além disso, de acordo com Leontiev (2004), promove relações sociais fundamentais devido à atenção que as crianças exigem nesse momento de seu desenvolvimento.

A partir do planejamento de situações educacionais que abrangem conteúdos, materiais, espaços, tempo e relações a serem estabelecidas, o professor pode promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores nas crianças ao permitir o acesso à cultura. Sobre essa questão, Lima (2005, p. 234) assegura:

[...] a prática pedagógica intencional é construída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural, e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade de as crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

É essencial à escola da Infância estar preparada e teoricamente embasada para promover o desenvolvimento humano. À escola, cabe assegurar todos os investimentos, visando desenvolver no aprendiz aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores (MARTINS, 2010). Em relação a essa questão, compactuamos com Mello (2015, p. 3):

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil fazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos: orientam uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. E nosso papel, como leitores e estudiosos de Vigotski, é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas de seus estudos para a educação das crianças pequenas.

Para promover uma educação para o desenvolvimento, o espaço da escola transforma-se em uma ferramenta, pois, conforme teoriza Vigotski (2018), o meio desempenha, na criança, o papel de uma fonte do desenvolvimento da personalidade e das características especificamente humanas. Sobre esse aspecto, Lazaretti (2013, p. 16) assevera:

Como espaço de convívio coletivo, as instituições de Educação Infantil devem garantir que as crianças possam viver plenamente a sua infância, portanto, um espaço para a vida, para a vivência dos afetos e conflitos.

Configurado como um lugar que convida à ação e aos relacionamentos, o espaço escolar promoverá experiências capazes de desenvolver a percepção, a memória e o domínio do próprio corpo, se for rico em elementos que atraiam a atenção da criança, se oferecer liberdade de movimento e tiver disponíveis materiais variados e objetos da cultura dispostos ao alcance das crianças. (MONTEAGUDO, 2018).

Sempre que possível, é interessante possibilitar às crianças o contato com a natureza nos ambientes externos da escola, tendo em vista que o espaço não ocupa um papel menor no processo educativo (SINGULANI, 2017). Desde que planejado intencionalmente pelo professor, o espaço pode tornar-se um lugar essencial para a promoção do desenvolvimento humano, tanto das crianças quanto dos adultos. Para ratificar essa ideia, Sampaio (2016, p. 65) escreve:

A organização dos espaços de modo que a criança tenha à sua disposição os mais diversos materiais e livros e momentos para ouvir histórias, assim como o planejamento do tempo de duração destinado das histórias selecionadas, se configuram como especificidades do trabalho docente com crianças pequenas. [...] quanto mais o espaço for organizado e planejado para atender às necessidades das crianças, mais pode se tornar desafiador e promotor da autonomia e desenvolvimento delas.

No espaço escolar, é essencial a presença da produção humana em suas formas mais elaboradas, considerando os argumentos de Vigotski (2018, p. 85) de que, no desenvolvimento da personalidade da criança em qualquer idade, o que deve “ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”. Para exemplificar: uma criança que está aprendendo a falar é tratada, no meio em que vive, como interlocutora por falantes da língua, tendo como objeto da relação humana a linguagem em sua forma ideal ou final.

O autor defende que as formas iniciais da criança devem contemplar as formas finais ou ideais dos adultos, essa interação promove o avanço no desenvolvimento infantil, em suas palavras (VIGOTSKI, 2018, p. 87):

[...] se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

A possibilidade de já no início do processo a criança ter contato e interagir com a forma final é muito enriquecedora no desenvolvimento infantil.

Além da organização do espaço, é necessário elaborar um currículo promotor do desenvolvimento. Na EEI o currículo é tudo o que se vive com as crianças. O currículo escolar, desde a EI, pode considerar o contexto em que a criança está inserida, isso significa compreender as mudanças ocorridas na sociedade e a relação que a criança tem estabelecido com as tecnologias, principalmente nos dias atuais (FARIA, 2016). Um currículo com experiências variadas e diversificadas é fundamental, conforme defende Akuri (2016, p. 73).

Ao compreendermos que o currículo da Educação Infantil não é composto por conteúdos estanques, destinados de forma limitada a cada faixa etária, e que ele não coloca as práticas planejadas pelo professor a serviço de uma lista de conteúdos pré-estipulados e subdivididos em áreas do conhecimento, mas que, ao contrário, elege conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças, colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas e propostas às crianças, [...].

O currículo seria, portanto, dinâmico e elaborado especialmente para cada turma, considerando a sua realidade específica, rejeitando a adoção de apostilas engessadas e lançando mão de conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças e que sejam relevantes na realidade específica de cada grupo de trabalho.

Ao considerarmos que a língua inglesa é uma opção como elemento curricular, esse processo exige reflexões sobre como torná-la fonte de aprendizagens e desenvolvimento humano, sem abreviar a infância – ao tornar a criança estudante de uma língua estrangeira nos moldes de outros níveis da escolaridade – e sem fragilizar a riqueza desse conhecimento linguístico como forma de expressão humana.

O desafio atual da escola passa a ser a busca por caminhos que enriqueçam a formação humana das crianças, por meio da apresentação de bens culturais, tais como a língua inglesa, sem deixar que ideais capitalistas dominem e desmereçam a relevância da relação da criança com a riqueza humana em sua inteireza. Em nossos dias a tecnologia trabalha em favor da informação e a cada dia recebemos informações em tempo real de todos os acontecimentos do mundo, as fronteiras linguísticas se dissipam e a necessidade de conhecer novos idiomas vai ficando mais evidente.

Tendo isso em mente, os pais, seduzidos pela possibilidade de iniciação à língua inglesa, fazem disso um diferencial para escolher em que escola matricular seus filhos (PIRES, 2001). Acreditam estar concedendo a seus filhos as melhores oportunidades de crescimento social e ampliando as suas possibilidades de destaque na sociedade capitalista atual.

Todavia, a iniciação à língua inglesa na infância requer um olhar para além da lógica do capital, assim, sob o prisma da THC, a presença dessa língua no currículo da pré-escola pode ser compreendida como uma possibilidade de acesso e apropriação de um bem cultural da humanidade pelas crianças. Com isso, a língua inglesa se apresenta como uma herança sócio-histórica a ser transmitida para as novas gerações e seu aprendizado pode compor um aspecto do currículo a ser vivido na pré-escola, sem a pretensão de torná-la um aspecto da engrenagem da sociedade capitalista.

Os subsídios teóricos essenciais para a realização de um trabalho docente por meio do qual a língua inglesa seja componente curricular humanizador pautam-se na premissa de que, nas EEs em que haja essa oferta, as crianças pré-escolares possam

vivê-la em sua inteireza e riqueza. Para o êxito desse processo educativo potencialmente humanizador, é essencial, conforme Oliveira (2019), que haja uma sólida formação docente mediante a apropriação de conhecimentos “acerca das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena ao longo da infância” (OLIVEIRA, 2019, p. 72).

Um currículo dirigido para privilegiar as melhores e mais ricas formas de aprender da criança pré-escolar e, conseqüentemente, para se desenvolver qualidades humanas em cada momento da vida (LIMA; AKURI, 2017) é composto por conhecimentos culturais capazes de constituir vivências que afetem essas crianças e sua relação com o mundo.

A THC explicita que a EI é um período escolar que possui características próprias, no qual toda criança tem a possibilidade de fazer descobertas e de viver sua infância. Um ambiente propício no qual a criança se apropria da herança cultural deixada por seus antepassados ao mesmo tempo em que desenvolve suas características humanas.

Para pensarmos o objeto de estudos apresentado nesta tese, destacamos que a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar requer respeito às especificidades infantis e possibilidades de desenvolvimento humano. Faria (2016, p. 108) contribui para refletirmos sobre essa questão da seguinte maneira:

[...] é importante que o currículo escolar compreenda as experiências infantis, entendendo que as mudanças sociais presentes com os processos de globalização e expansão tecnológica, por exemplo, fazem parte do contexto dessa criança nos dias atuais.

Ao conhecer especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento humano na infância, num contexto em que a escola tenha em seu currículo a iniciação à língua inglesa, o professor pode explorar aquilo que a criança já conhece sobre esse idioma para, então, vivenciá-la em situações em que seja considerada e tratada como bem cultural capaz de enriquecer seus conhecimentos de mundo nesse ambiente educativo.

Estudos liderados por Vigotski (2006) sinalizam que há capacidade mnemônica em desenvolvimento nos anos iniciais da vida, o que pode favorecer aprendizagens de línguas, além da materna. No entanto, esses resultados de pesquisa não podem conduzir a composição de uma cultura escolar que busca preencher o tempo da

criança diariamente e com conteúdos fragmentados e superficiais, promovendo a antecipação da alfabetização na idade pré-escolar, diminuindo o tempo de a criança ser criança e viver a infância.

Ao pensarmos nas escolas onde a iniciação à língua inglesa é uma realidade, torna-se essencial ter atitude crítica frente aos modos de realização reducionista, fragmentado e fora de contexto, que esse conhecimento tem sido apresentado para crianças pré-escolares em algumas escolas, pois elas se envolvem com mais vivacidade com a língua inglesa quando são afetadas por esta em um contexto real de comunicação. Em minha experiência como docente pude observar a preocupação única e exclusiva de transmitir palavras isoladas para as crianças pré-escolares, sem a inquietação de que elas realmente se apropriassem desse conhecimento. Nessa conjuntura, o professor tem o papel de criar estratégias para apresentar a língua e motivar o surgimento de novas necessidades humanizadoras concernentes ao desejo de falar outra língua para se comunicar.

Ao lado dessa constatação, as reflexões anteriores contribuem para revisões conceituais em relação à questão do meio como fonte de desenvolvimento humano. Em relação a isso, destacamos como o acesso aos bens culturais que vão além dos objetos disponíveis no espaço físico da escola é propício para as relações das crianças com eles e com as pessoas do seu entorno. Como é nosso desafio nesta tese discutir, a língua inglesa pode ser configurada como aspecto desse acervo cultural que pode estar presente nesse meio, se o professor estiver devidamente capacitado.

Com essa compreensão, é essencial revermos o papel da escola no processo de educação. Especialmente, destacamos essa instituição social como promotora de desenvolvimento da criança na coletividade, propiciando vivências e disponibilizando acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade.

A participação ativa e protagonista da criança no processo educativo, também se destaca. A questão de estar ativo nos remete ao conceito de atividade defendido pela THC, que se refere a atividades que produzem transformações/revoluções no desenvolvimento do sujeito ao longo da vida. Outro conceito fundamental mencionado anteriormente é a zona de desenvolvimento próximo. Como argumentado, a educação dirigida à ampliação de desenvolvimento humano incide na ZDP, que caracteriza o desenvolvimento que está iminente, ou seja, aquelas ações que a criança conseguirá

realizar com o auxílio do adulto ou de um colega mais experiente e, posteriormente, terá condições de realizar sozinha. O desenvolvimento humano na infância é um processo em que o apropriado anteriormente possibilita novas aprendizagens motivadoras de humanização.

A mediação e a intencionalidade do professor no processo educativo são aspectos relevantes, como temos mostrado. O trabalho docente promotor de desenvolvimento humano baseia-se em uma formação teórica sólida desse profissional, orientadora de ações e atitudes conscientes de seu valor interventor e mediador no contexto pré-escolar. Tal professor valoriza a atividade principal da criança em cada fase de seu desenvolvimento. O trabalho docente se dirige a fomentar condições favoráveis para a efetivação da atividade principal, explorando potencialidades e positivities da criança em cada momento da infância.

O espaço escolar pode ser configurado para estimular relacionamentos, acolhimento e relações com elementos da cultura, ofertando à criança liberdade de expressão, movimentos e ações. Em acréscimo, pode também proporcionar contato com a natureza e com a cultura elaborada. Importa possibilitar nesse espaço a criação de novas necessidades de conhecimentos. Elementos da cultura compõem parte do currículo na EI, porque o entendemos como tudo que se vive com as crianças na escola da infância. Sua elaboração considera o contexto específico em que as crianças se encontram e para ser eficiente importa levar em consideração a formação e o embasamento teórico do profissional formado para ofertar encontros ricos e sofisticados com a produção cultural elaborada pelos homens ao longo da história.

Nesta subseção, discorreremos sobre princípios da THC, que contribuem para pensarmos a formação humana e o papel da educação escolar, especialmente aquela organizada na EEI, nesse complexo processo.

Na próxima subseção, tecemos considerações sobre a linguagem e o desenvolvimento humano, na perspectiva de aproximar esses conceitos das bases essenciais para discutirmos a iniciação à língua estrangeira como meio de promoção do desenvolvimento humano na infância.

2.2.2 Linguagem e Desenvolvimento Humano

Nesta subseção da tese, as reflexões dirigem-se à compreensão da linguagem e do desenvolvimento humano na ótica da THC. De acordo com os princípios dessa teoria, o processo de se tornar homem é um processo de educação, consolidado em relações sociais dentro e fora do ambiente escolar (LEONTIEV, 2012).

Com esse pressuposto, é possível afirmar que o homem aprende desde os primeiros dias de vida, nas relações estabelecidas com o mundo da cultura, sob a influência das condições de vida e educação. Qual o significado dessa argumentação sobre a formação dessa natureza humana ser de cunho social? Essencialmente, que, embora cada pessoa nasça com corpo biológico conquistado pela espécie humana, as qualidades que diferenciam essa espécie das demais são formadas com o seu nascimento social.

Esse ser que surge das relações se diferencia na natureza por conter características exclusivamente humanas, dentre as quais se destaca a linguagem. A capacidade de reconhecer sons, articulá-los e transmitir significado, ou seja, de se comunicar por meio da linguagem é peculiar ao homem. É a linguagem, juntamente com a consciência e o pensamento, que diferencia o homem dos outros animais.

A linguagem surge a partir das vivências experienciadas pela pessoa ao longo da sua história social, por meio do contato com os falantes dessa língua e se aperfeiçoa nos processos educativos. Dessa forma, entendemos que as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social.

A transmissão dessa herança se faz pelo processo educativo, que começa na família e prossegue na escola da infância, destacando-se o papel fundamental da educação formal nesse processo. Não se trata de qualquer tipo de educação, mas a que busque as máximas possibilidades do desenvolvimento humano.

Para que a docência na EI seja exitosa, é essencial conhecer a lei genética geral do desenvolvimento psíquico das crianças, bem como as particularidades emocionais e intelectuais e as preferências e interesses delas (MUKHINA, 1996). Esse conhecimento pode contribuir para que os profissionais atuantes na EI se dirijam por princípios orientadores das formas de planejamento, organização e realização de situações potencialmente promotoras de aprendizagens impulsionadoras da formação humana na infância.

A transmissão da herança cultural às novas gerações é feita por meio da linguagem. A partir dela, as interações sociais são possibilitadas, permitindo à criança ter acesso à experiência social. Ela constitui-se como mediadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo infantil. Nesse sentido, a linguagem é a forma principal de transmissão do conhecimento e, como veículo do pensamento, acompanha todo o processo de apropriação de elementos da cultura humana (VIEIRA, 2009).

É por meio da linguagem que a criança se apropria pouco a pouco da lógica produzida pelos homens, por se traduzir como elemento essencial para o desenvolvimento da consciência humana. Em outras palavras, é por intermédio desse circuito inicial de comunicação que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens. Ainda a esse respeito, Vieira (2009, p. 50) argumenta:

A linguagem é então o principal sistema de signos existente constituído culturalmente e medeia a atividade psíquica. A princípio, a linguagem é um sistema voltado para a criança comunicar-se com o outro, e no curso do desenvolvimento a linguagem interioriza-se e caracteriza-se como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, neste processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos resultantes de sua cultura.

A linguagem é um meio de comunicação, expressão e compreensão. Com a linguagem, é possível refletir sobre a nossa história e desenvolver nossos processos psicológicos. Ela se apresenta de forma distinta em cada estágio do desenvolvimento humano.

Conforme já mencionamos, as atividades principais e orientadoras de desenvolvimento da criança pequena são a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira de papéis sociais. De acordo com os estudos de Elkonin (1987), cada período do desenvolvimento infantil se pauta em uma atividade principal que guia esse desenvolvimento. A mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças vindouras. Todas elas estão ligadas entre si. Ao longo da infância, por estar em constante crescimento e desenvolvimento, as crianças mudam a forma de aprender. A percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da infância orienta a organização de situações educativas na escola para buscar a melhor

maneira de desenvolver a ação docente na escola (MELLO, 2015). Sobre a mudança de atividade principal, Silva (2010, p. 92) destaca:

[...] se [...] o desenvolvimento dos indivíduos está associado à constante reorganização de sua atividade principal, toda vez que surge a necessidade de ampliação das capacidades humanas, provocando transformações na mesma, podemos dizer que o papel do professor, atuando na zona de desenvolvimento proximal, não pode ser relegado, tampouco o valor da educação formal. Sobretudo, na etapa da educação infantil, as situações lúdicas passariam a ocupar lugar principal, nas propostas destinadas às crianças. A mudança no tipo de atividade caracteriza um novo estágio de desenvolvimento, que promove novas necessidades, desejos, e essas ocorrências se ligam à urgência de novas propostas à criança.

Ao considerar o valor dessas atividades para avanços no desenvolvimento da inteligência e personalidade infantil, a escola se torna espaço que possibilita uma participação ativa das crianças e os professores exercem o papel de provocar a formação de necessidades humanizadoras, apresentando sempre novas propostas que as coloquem em atividade, culminando em aprendizagens que possam elevar seu desenvolvimento.

Ao longo da formação humana, como já citamos, o desenvolvimento da criança é regido por atividades principais. A partir daqui, abordamos mais especificadamente cada uma dessas fases em sua relação direta com a linguagem. A linguagem medeia todo o processo de desenvolvimento humano, porém, sua mediação no processo de formação da inteligência e personalidade varia de acordo com a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Ao nascer, a criança é completamente dependente, sua linguagem baseia-se na comunicação emocional. A rede de conexões neurais do bebê será resultado das relações sociais vividas por ele, considerando as aprendizagens de conhecimentos capazes de efetivar essas conexões. Isso significa que um ambiente social motivador de aprendizagens pode deflagrar as conexões que caracterizam a materialidade do desenvolvimento cultural ao longo da vida (PIRES, 2001). O bebê é um ser completamente social, todas as suas relações com o mundo exterior, inclusive as mais simples, se fazem por meio de outra pessoa. Esse momento é marcado por uma contradição entre a máxima sociabilidade, devido à completa dependência da criança, e suas mínimas possibilidades de comunicação (VYGOTSKI, 2006a).

A linguagem emocional preenche os primeiros meses de vida da criança. Seguidamente, em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus vão sendo constituídas na história de vida da criança, que apresenta um aprendizado muito intenso nos primeiros meses de vida. Nessa comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto, a criança apresenta os primeiros sinais de oralidade. Ela descobre a sua voz por volta dos 4 meses de idade, por meio do balbúcio e de gritos, e apresenta um desejo ativo de comunicação. Segundo Vigotski (2006a), no final do primeiro ano, a criança sente uma necessidade muito grande de se comunicar.

Nos doze primeiros meses de vida, a necessidade da linguagem marca sua situação social de desenvolvimento. Durante esse tempo de transição, ocorre a passagem do período pré-linguístico ao período verbal, essa passagem se efetua mediante a linguagem autônoma. Na linguagem autônoma, as crianças criam suas próprias palavras, que se diferenciam das dos adultos por seu significado.

A partir de um ano, a criança entra na primeira infância, que vai até os três anos de idade. Nesse período seu universo se amplia, porque ela começa a caminhar e explorar o mundo. A principal neoformação que marca essa fase está vinculada à linguagem. O desenvolvimento da linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança, isso muda completamente suas relações com o entorno e os objetos da cultura, objetivando seus modos de comunicação e compreensão (VYGOTSKI, 2006a).

A partir de um ano e meio, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se em um meio que permite à criança expandir seus contatos com o adulto. Nesse período, formam-se as primeiras impressões da criança sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, as quais permitem a assimilação de diferentes formas de experiência social. Há, nesse momento, um grande progresso psíquico (MUKHINA, 1996).

Para assimilação da linguagem na primeira infância, é decisiva a mudança das formas de comunicação da criança com o adulto (MUKHINA, 1996). Ao ensinar a criança a manejar os objetos, que agora são o seu foco principal, o adulto utiliza a linguagem e a criança, devido ao seu interesse pelos objetos, procura auxílio dos adultos e desperta sua atenção para a comunicação verbal de modo cada vez mais efetivo.

Lísina (1987) confirma essa assertiva ao considerar que a criança na primeira infância passa para a colaboração, na qual elementos e episódios da comunicação estão “entrelaçados com a interação objetal, subordinados a ela e motivados por ela” (LÍSINA, 1987, p. 290). Isso significa que, quando a criança tem pouco contato com o adulto e não é estimulada por ele, apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem. Mas, quando o adulto procura exigir que a criança fale claramente e formule seu pedido com palavras corretas, possibilitando assim o contato da criança com a forma final e elaborada da língua, ela terá um desenvolvimento bem mais promissor da linguagem.

Entre os dois e os três anos de vida, ocorre o período mais marcante no desenvolvimento linguístico da criança. Essa etapa “inclui o aperfeiçoamento da compreensão da linguagem dos adultos e a formação da própria linguagem ativa da criança” (VENGUER, 1976, p. 107). Uma vez ativa, a criança passa a tomar iniciativa, pede para o adulto nomear os objetos e tenta pronunciar as palavras. O ritmo de desenvolvimento da linguagem cresce constantemente: no final do segundo ano, a criança sabe e utiliza até 300 palavras e esse número sobe para 1.500 palavras no final do terceiro ano (MUKHINA, 1996).

Essa mudança é explicada por Vigotski (2013) pelo fato de que, nos primeiros meses de vida, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem seguem rumos independentes, cada um vai se desenvolvendo isoladamente. No entanto, por volta dos dois anos de idade, as curvas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram, em um processo exclusivamente humano. Vigotski (2013) aponta que neste momento em que ocorre o estabelecimento de um nexos entre estas duas funções há um grande salto no desenvolvimento do sujeito. A partir deste salto advindo do desenvolvimento da fala, a criança pode explorar a relação entre signo e significado. A palavra, que era para a criança uma propriedade externa do objeto, passa a ter um significado simbólico, que o autor denomina de função simbólica da fala. Essa aquisição possibilita à criança se apropriar de um grande número de experiências presentes em sua realidade.

Como meio de comunicação, expressão e compreensão, a linguagem da criança vai tomando novos rumos e surge como principal fator desse período da vida infantil. O pensamento passa não somente a se expressar na palavra, mas a se realizar nela (VYGOTSKI, 2013). Com a aquisição da linguagem, muda a percepção,

a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança (MUKHINA, 1996). A partir desse momento, a criança adentra em um novo mundo até então desconhecido.

A percepção auditiva nesse período se forma segundo as mesmas leis da percepção visual. Para examinar o som, a criança adapta a ele seus movimentos e, em primeiro lugar, suas cordas vocais, para assim cantarolar a melodia ou repetir os sons da linguagem. Inicialmente a criança percebe a melodia e as palavras de forma indiscriminada: com o tempo, aprende a dominar seu aparelho vocal e adapta-o aos sons que escuta, reproduzindo-os; assim aprende a distinguir os sons que compõem a melodia ou a palavra (MUKHINA, 1996).

Outro desenvolvimento essencial ligado ao aparelho auditivo é o do ouvido fonemático (MUKHINA, 1996), que se desenvolve por meio da comunicação linguística direta. A criança, que percebia as palavras como conjuntos sonoros, que somente se diferenciavam pelo ritmo e pelo som, começa a perceber a composição sonora das palavras e a destacar nelas sons de diferentes tipos. Já no final da primeira infância, a criança diferencia bem as palavras que se distinguem entre si apenas pelo som surdo e sonoro. Essa evolução em seu desenvolvimento permitirá a futura assimilação de uma língua estrangeira, pois ela já terá capacidade de distinguir os sons de sua língua dos sons de uma outra, o que facilitará a aprendizagem.

Neste ponto, vale mencionar que, na primeira infância, começa a se formar a personalidade da criança, no final do terceiro ano, ela já fala de si na primeira pessoa e começa a se comparar com o adulto e querer ser igual a ele, a criança sente-se independente.

A partir do terceiro ano de vida, a brincadeira de papéis sociais torna-se a atividade principal motivadora de aprendizagens dirigidas à constituição da inteligência e da personalidade infantis. Por meio dessa atividade, a criança desenvolve a linguagem e forma bases necessárias para o controle da conduta.

Além disso, na fase pré-escolar, algumas capacidades humanas ficam em evidência, como, por exemplo: a atenção voluntária, a memória e a imaginação. Como temos argumentado as funções psicológicas superiores são resultado das relações sociais. Em relação à atenção voluntária, Vigotski (2012a) afirma que essa função não é resultado direto da evolução da atenção involuntária, mas a condição para que se forme a atenção voluntária, não é a função interna, volitiva, mas uma operação cultural

historicamente configurada. Ela é motivada por meio de estímulos provenientes das situações sociais das quais a criança participa, a partir do lugar ativo que o adulto possibilita, inserindo-a em novas atividades, orientando e organizando sua atenção. Em princípio, a atenção da criança é centrada nos objetos e fenômenos que estão a sua volta, e depois, paulatinamente, são as palavras que orientam a atenção da criança.

Isso significa que “a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança” (MUKHINA, 1996, p. 286). Embora a criança em idade pré-escolar comece a dominar a atenção voluntária, nessa idade o tipo de atenção predominante é a involuntária. Uma atividade monótona e pouco atraente impede a criança de se concentrar, enquanto na brincadeira de papéis sociais ela se mantém concentrada durante bastante tempo. Nessa perspectiva, vale organizar momentos para a efetivação dessa atividade na EEI, considerando seu papel e valor para o desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida.

O desenvolvimento cultural da atenção está diretamente ligado ao controle da própria conduta e surge, tal como qualquer outra função superior, no processo de vida em que é elaborada uma série de estímulos que orientam a conduta social da personalidade infantil. Na brincadeira de papéis sociais, a atenção e a memória ativas da criança se desenvolvem enquanto ela brinca, além disso “as regras do papel iniciam a criança no exercício do controle da própria vontade” (MARCOLINO, 2017, p. 157). Nessa atividade, a criança sente a necessidade de comunicação e seus impulsos emocionais a obrigam a se concentrar e memorizar.

Vigotski (2012a, p. 224) resume o processo de desenvolvimento da atenção voluntária da seguinte maneira:

Podemos dizer, portanto, que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo está inteiramente contingente às leis gerais do desenvolvimento cultural e da formação das formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, quanto por sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico da atenção, mas o resultado de sua mudança e reestruturação por influência de estímulos-meio externos.

Na idade pré-escolar, a memória encontra-se em condições benéficas máximas de desenvolvimento, aperfeiçoando-se intensamente (VIGOTSKI, 2018). Porém, desde a primeira infância, ela já vinha se desenvolvendo, só que, nesse momento, agia apenas quando e enquanto pudesse participar da atividade da percepção. Trata-se de uma memória involuntária e reduzida ao pensamento concreto-visual ou ao pensamento voltado para a ação prática. A partir dos três anos, essa capacidade psíquica começa a ganhar novos contornos. O mais importante para a história da evolução da memória infantil é precisamente a transmissão da recordação passiva ao domínio voluntário e autônomo da recordação (VYGOTSKI, 2013). Essa transição representa uma mudança no próprio princípio de organização dessa função, ligada à reprodução do passado na consciência.

A memória é extraordinariamente forte na idade infantil, mas, ao longo do desenvolvimento humano, ela vai perdendo a força. Estudos comprovam que a capacidade mnemônica vai se desenvolvendo até alcançar seu ápice aos 10 anos de idade, depois disso ela já vai se debilitando (VYGOTSKI, 2006a). Isso nos faz refletir sobre a necessidade de aproveitar esse momento auge da memória para tirar o máximo proveito dela.

Outro elemento em pleno desenvolvimento na infância é a imaginação. A capacidade criadora é elaboração do gênero humano, caracterizando-se como uma qualidade humana possível de ser aprendida e aperfeiçoada por todos, e não apenas por algumas pessoas com dom especial (VIGOTSKI, 2009).

Quando está envolvida na brincadeira de papéis sociais, a criança desenvolve a fala, a atenção ativa, a memória ativa e a imaginação, além de ampliar suas oportunidades para aprendizagem de atividades produtivas ou de expressão. Mello (2006) destaca o valor das atividades produtivas e cita, entre elas: desenho, pintura, modelagem, construção, dança e poesia. As atividades produtivas são fundamentais para a expressão artística. Essas atividades plásticas permitem que as crianças se comuniquem na EI, principalmente na idade pré-escolar.

A arte é um fenômeno humano, imanente, antropomórfico e vinculado ao momento histórico, capaz de provocar alterações no desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2009). Ela se constitui como linguagem e é um dos elementos centrais na organização escolar porque nela há condições de objetivação, constitutiva do processo de humanização de cada pessoa. Na pré-escola, o desenho se destaca

como uma linguagem privilegiada, que contribui para a apropriação dos saberes produzidos pelas gerações anteriores e, também, para a criança produzir cultura (PRINTES, 2018).

Em complemento, é possível argumentar que o desenho se constitui em uma etapa anterior à escrita, porque, por meio dele, a criança comunica suas ideias. Sobre isso, Vigotski (2001, p. 192) afirma que “por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”.

Para que o desenho evolua para a escrita, a criança começa a entender que não é possível desenhar apenas as coisas, mas também a linguagem; é possível desenhar as palavras. Esse processo auxilia na aquisição da linguagem escrita. No que se refere ao assunto, Printes (2018, p. 189) destaca:

O caminho da pré-história da escrita da criança passa pelo gesto, pelo desenho e pela brincadeira de papéis. São estas atividades que proporcionam as bases necessárias para a apropriação da escrita em sua função simbólica.

A apropriação da linguagem escrita se constitui tendo como base as aprendizagens conquistadas a partir do desenho e de outras formas de expressão. Para a criança, o desenho se inicia quando sua linguagem verbal-oral progride e se torna habitual (PRINTES, 2018).

Conforme destaca Tshako (2017), o desenho ocupa papel essencial no processo de humanização da criança, proporcionando o aperfeiçoamento da expressão infantil e das funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, o pensamento e a consciência estética. Na seção 3.1 do capítulo seguinte, trazemos uma ampliação das reflexões sobre esse assunto.

As atividades produtivas, dentre as quais está o desenho, aproximam a criança daquilo que de mais elevado a humanidade já produziu e alarga seus padrões de referência, instigando seu ser poético e mobilizando a apreciação da beleza da arte. As várias linguagens passíveis de serem exploradas na EI, nomeadamente na pré-escola nos direcionam para a linguagem verbal, em pleno desenvolvimento nessa fase.

Dentre as possibilidades de incentivar o uso da linguagem verbal, está a brincadeira de papéis sociais que exerce grande influência sobre ela, pois a necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente

que se expande na pré-escola. A criança, que até o momento utilizava a linguagem somente para a comunicação com familiares e pessoas próximas, passa a utilizá-la no ambiente escolar com outras pessoas.

Um ambiente novo onde há relações, objetos e fenômenos diferentes, perguntas e repostas vão provocar a linguagem situacional. Dentre as características dessa linguagem está o sujeito subentendido, a abundância de advérbios e expressões estereotipadas como “ai”, que aos poucos vão sendo substituídas por uma linguagem mais clara, chamada de linguagem contextual. A linguagem contextual descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem compreendê-la sem vê-la. A criança assimila a linguagem contextual mediante uma educação sistemática. Com o tempo e de acordo com as condições e com o caráter da comunicação, a criança utiliza, de forma mais perfeita e mais oportuna, ora a linguagem situacional, ora a contextual (MUKHINA, 1996).

Além das linguagens situacional e contextual, existe outro tipo de linguagem infantil: a explicativa. Esta requer que a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma situação que o interlocutor deverá compreender. A linguagem explicativa desenvolve a criança social e intelectualmente e surge somente na idade pré-escolar (MUKHINA, 1996).

Com o decorrer do tempo e ao ser incorporada à inteligência da criança, a linguagem passa a desempenhar uma segunda função, a de meio de planejamento e regulação de sua conduta. Essa linguagem, que a criança emprega ao operar e que se dirige a si mesma, se chama fala egocêntrica. Nessa idade, a criança, além de constatar o que está fazendo, se antecipa e orienta a sua ação. No final dessa fase, a fala egocêntrica se internaliza e mantém a partir daí a forma de planejamento, ela é uma etapa intermediária entre a linguagem externa e a interna da criança.

Vigotski (2011, p. 166) explica que,

[...] a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da sua fala.

Para esse estudioso, a fala egocêntrica se origina da diferenciação entre a fala para outrem e a fala para si, é uma forma que evolui a partir do social. Ele compreende que a fala primeiramente acompanha a criança durante a atividade prática, seguindo a ação. Depois, adquire a função planejadora, a partir de então ela passa a dirigir, determinar e preceder o andamento da atividade. Antes de ser interiorizada fisicamente, a fala passa pelo processo de interiorização psicológica, tal como as outras operações mentais. Assim, a fala egocêntrica é a fala em seu trajeto para a interiorização (VIGOTSKI, 2011).

Na fala interior, é regra o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. Vigotski (2011, p. 185) entende que:

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal.

Ao longo da idade pré-escolar, a criança enriquece seu vocabulário triplicando-o em relação à primeira infância. Na idade de 4 a 6 anos, a criança está mais observadora e começa a arrazoar sobre questões que envolvem os outros ou que conhece pelas histórias narradas pelos adultos ou por meio dos livros. A esse respeito Mukhina (1996, p. 55) pondera:

Conhecendo essas leis conseguiremos estabelecer as condições em que o ensino pode contribuir ao máximo para o desenvolvimento psíquico da criança, convertendo-se assim em um ensino formativo. *O ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade.* (Grifos da autora).

O conhecimento sobre as especificidades da docência na EI, o que inclui a indissociabilidade entre cuidar e educar, pode subsidiar cientificamente o trabalho do professor, oferecendo-lhe condições para, consciente e intencionalmente, elaborar um currículo potencializador de desenvolvimento humano, como temos argumentado.

Cada estágio desse desenvolvimento tem suas peculiaridades e merece uma atenção especial por parte do professor para incidir afirmativamente no desenvolvimento humano.

No processo de educação, a criança internaliza as situações que vivencia. Graças ao processo de internalização, em que os signos adquirem significado e sentido, a criança é capaz de assimilar funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, ideias e sentimentos morais e éticos. É capaz, também, de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreende os papéis e as relações sociais que testemunha (MELLO, 2004).

Com a responsabilidade de criar condições para ampliação do repertório linguístico da criança em cada fase de sua vida, proporcionando-lhe uma educação formativa, a escola favorece contextos propícios para o desenvolvimento infantil.

Em síntese, as proposições possíveis por meio de uma reflexão acerca de princípios advindos da THC sobre a linguagem, aqui elencados, se referem ao homem como um ser social que se diferencia dos outros animais pela capacidade de comunicar-se por meio da linguagem verbal, essa linguagem permite a transmissão dos bens culturais para as novas gerações. Nesse complexo processo a escola desempenha um papel preponderante na formação do humano nas pessoas e, nessa perspectiva, seu trabalho formal – sistemático e intencional – pode ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, fornecendo repertório cultural para seu desenvolvimento linguístico.

A linguagem se apresenta de forma distinta em cada estágio do desenvolvimento humano e influi diretamente no desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, dentre outras qualidades humanas. Torna-se, assim, como o desenho, por exemplo, fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita. Além disso, o processo de desenvolvimento infantil envolve as linguagens situacional, contextual e explicativa, que fazem parte do aperfeiçoamento do uso da linguagem pelas crianças. A fala egocêntrica, quando a criança fala para si mesma, é um fenômeno de transição das funções intersíquicas, sociais, para as intrapsíquicas, individuais.

Vimos, nesta subseção, que o homem, como ser social, se desenvolve à medida que tem contato com os objetos culturais e com o meio em que vive. Nesse processo, a linguagem marca uma característica específica do homem e desempenha

um papel fundamental. Ela constitui-se como mediadora da transmissão de conhecimentos de uma geração a outra.

À medida que a criança vai crescendo, sua aprendizagem vai tomando uma forma sistematizada. A aprendizagem e o desenvolvimento adquiridos no período pré-escolar são basilares para a consolidação de uma formação inicial integral com vistas ao desenvolvimento humano e para a caminhada de aprendizagem nas idades posteriores.

No próximo capítulo, discutimos os resultados que o *corpus* da pesquisa bibliográfica nos apresentou, na perspectiva de discorrer sobre implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a iniciação à Língua Inglesa na idade pré-escolar.

3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, tecemos uma análise dos dados produzidos na pesquisa, na perspectiva de depreender implicações pedagógicas da THC para refletir sobre uma iniciação humanizadora da língua inglesa na idade pré-escolar.

O capítulo está dividido em quatro partes, nas quais retratamos quatro unidades de análise selecionadas para abordar o tema proposto: na seção 3.1, O lúdico e a língua inglesa: valorizando as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento na infância; na 3.2, Atuação na zona de desenvolvimento próximo: contextos para o uso social da língua inglesa; na seguinte, 3.3, Cognição e afeto na iniciação à língua inglesa: uma dinâmica necessária; e, por fim, na seção 3.4, Formação de professores da Educação Infantil: pautas para uma educação potencialmente humanizadora.

Ao final das argumentações apresentadas na discussão de cada uma dessas unidades, depreendemos implicações pedagógicas a partir das discussões realizadas.

3.1 O lúdico e a língua inglesa: valorizando especificidades de aprendizagem e desenvolvimento na infância

Um dos princípios apropriados da THC refere-se ao papel do lúdico como expressão de diferentes e ricas situações vividas em turmas da EEI, especialmente na pré-escola (LEONTIEV 2004; VIGOTSKI, 2009; LAZARETTI, 2013).

Em relação ao termo lúdico, trata-se de um adjetivo masculino do latim *ludus*. Após vários estudos e pesquisas voltados para essa prática, a palavra evoluiu e o seu sentido inicial de jogo foi adquirindo novos significados (ARANTES; BARBOSA, 2017). Atualmente o termo possui denotação ampla, por abordar situações que se opõem ao trabalho e proporcionam entretenimento e deleite. De modo mais específico, a terminologia associa-se ao brincar (KISHIMOTO, 2010), à brincadeira (BROUGÈRE, 1995), ou ao jogo (HUIZINGA, 1991); caracteriza-se, conseqüentemente, por situações agradáveis, livres e espontâneas, contribuindo para o desenvolvimento físico, moral e cognitivo da pessoa; além disso, relaciona-se a bens culturais de um povo.

Assim sendo, a palavra *lúdico* pode ser considerada para se referir ao brincar de um modo geral, seja de maneira direcionada pelo professor ou de maneira autônoma pelas crianças. Entre as ações lúdicas possíveis de promover experiências ricas motivadoras da atividade imaginativa na pré-escola, podemos incluir: a brincadeira de papéis sociais – atividade principal da criança pré-escolar –, as atividades produtivas – como a pintura, a colagem, a modelagem –, a contação de histórias, a música, a dança, as cantigas de rodas, a leitura de literatura infantil, o teatro, os jogos, a atividade física e ainda quaisquer situações que trazem divertimento, prazer, liberdade, interação e espontaneidade.

É válido destacar a distinção entre a brincadeira de papéis sociais e as outras situações lúdicas a serem vivenciadas na infância. A brincadeira de papéis, como já mencionado, refere-se à “criação de uma situação imaginária para representar papéis sociais” (MARCOLINO, 2017, p. 155). Nela a criança imita os papéis sociais desempenhados pelos adultos que conhece e vai desenvolvendo as funções psíquicas superiores, tais como controle da conduta, percepção e imaginação. Trata-se de atividade principal da criança dos 3 aos 6 anos de idade. Para potencializar o envolvimento da criança em brincadeiras de papéis sociais e sofisticar essa atividade motivadora de aprendizagens e desenvolvimento humano, o professor planeja, organiza e cria condições reais para as crianças viverem esse momento da vida, ao oferecer tempos, materiais, espaços e situações propícios para isso.

As outras atividades lúdicas podem ser produtivas ou não. As atividades produtivas são desenvolvidas intencionalmente pelo professor com base em seu planejamento. Dentre elas destacam-se o desenho, a modelagem e a pintura, por meio das quais há um produto como resultado. Elas são acessórias no desenvolvimento humano na idade pré-escolar e contribuem diretamente para o desenvolvimento psíquico das crianças.

As atividades não produtivas, que abrangem as demais atividades lúdicas vividas na infância pré-escolar, igualmente contribuem para o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas, também, são partícipes de ações a serem desenvolvidas na escola. Entre elas podemos citar: brincadeira de roda, cantigas, contação de histórias, jogos de amarelinha e atividades físicas, como pular corda, pega-pega, esconde-esconde. Essas atividades também trazem divertimento e possibilidade de envolvimento das crianças nessa fase escolar.

O lúdico é, assim, elemento a ser explorado na rotina pré-escolar, não somente em momentos direcionados pelo professor intencionalmente, mas também na liberdade para deixar as crianças brincarem de modo livre e autônomo. A criança precisa de “espaço e de liberdade para se movimentar, observar e explorar ativamente seu entorno” (LIMA, 2018), para que, dessa forma, aquilo que é vivido por ela contribua para criação de novas necessidades de conhecimentos capazes de impulsionar sua humanização.

Como já argumentado, nesse contexto propício à atividade infantil, a brincadeira de papéis sociais é processo motivador de aprendizagens capazes de impulsionar avanços qualitativos na formação e sofisticação do controle da conduta, das diferentes formas de percepção e memória, da imaginação, além de fazer com que a criança permaneça ativa em todo o processo. No entanto, a compreensão do papel dessa atividade como guia desses avanços no desenvolvimento infantil não desconsidera a relevância de outras atividades para o êxito da formação humana. É nessa perspectiva que o lúdico se torna um elemento fundamental na pré-escola, capaz de possibilitar experiências ricas e motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de humanização.

As ponderações acerca da atividade principal da criança na idade pré-escolar nos levam a ter em atenção o lúdico e seu papel social no desenvolvimento humano. A transição, para que a brincadeira de papéis se transforme na atividade dominante, reside na mudança de lugar ocupado pela criança no círculo das relações sociais. Esse tipo de brincadeira aparece “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (LEONTIEV, 2004, p. 125).

Esse entendimento acerca do papel da brincadeira de papéis no desenvolvimento do psiquismo humano mobiliza-nos a reflexões acerca da necessidade de composição de um contexto lúdico para a criação de condições efetivas à formação humana na infância. Exige, assim, aprofundamento das tessituras ora apresentadas, como intencionamos realizar na sequência.

Para darmos encadeamento à nossa discussão, destacamos que o lúdico tem relação com o sonho, a imaginação, o pensamento e o símbolo. Ele instiga a criança a criar situações imaginárias que a provocam a viver essas “ficções”, realizando

atividades que a colocam na posição do adulto, como ocorre na brincadeira de papéis sociais.

Por meio desse tipo de atividade lúdica, a criança pré-escolar apropria-se e objetiva conhecimentos, manifesta sua reprodução interpretativa da realidade, cria, imagina e fantasia, ao mesmo tempo em que se desenvolve. Em complemento, enfatizamos que essa criança, por meio da imaginação, separa o pensamento do objeto (PEREIRA, 2016), desenvolvendo a capacidade de abstrair o significado de um objeto do objeto real em si. Em acréscimo a essas considerações, Lazaretti (2013, p. 59) considera que:

Por meio da brincadeira [de papéis sociais], a criança desenvolve a capacidade de substituir objetos reais por outros que adquirem um caráter simbólico e essa aprendizagem assegura a possibilidade de dominar os signos sociais, que é essencial para o desenvolvimento psíquico.

Essas ideias são pautadas no valor da brincadeira de papéis sociais e seu potencial para deflagrar avanços significativos no desenvolvimento humano ao longo da infância, dos três aos seis anos. São considerações apoiadas em Elkonin (2009), para quem a brincadeira de papéis sociais é fruto das necessidades sociais, uma construção social que não surge naturalmente, espontaneamente ou internamente em cada pessoa.

O lúdico faz parte da condição histórico-social humana, porque a criança não nasce sabendo brincar: ela aprende, por meio das relações com outras crianças e com os adultos. Apropria-se de conhecimentos, nessa medida, na relação ativa com objetos e brinquedos, sobre o uso desses materiais. Isso ocorre porque as condições da situação lúdica incitam a criança a “se concentrar nos objetos, nos argumentos e no conteúdo da brincadeira [de papéis sociais]” (LAZARETTI, 2013, p. 158). Em outras palavras, por meio da brincadeira de papéis a criança pequena assume uma posição social e cultural ativa.

Em complemento, quando concebemos o valor da brincadeira de papéis para a formação humana, é essencial também ampliarmos nossa compreensão sobre outras atividades como potencialmente desenvolvendo na infância, dentre as quais, como já destacado, estão as lúdicas. Concordamos com Huizinga (1991), Brougère (1995) e Peixe (1999), que consideram o lúdico como um elemento da cultura e que

a própria cultura possui um elemento lúdico. O lúdico, para além da atividade principal da criança, também envolve diversas expressões e manifestações culturais, como os jogos folclóricos, as danças e as atividades físicas.

Vale lembrar que existe uma cultura especificamente infantil, socialmente criada, na qual a apreciação pelo lúdico é inerente, ela é construída por crianças e adultos. Esse fato amplia o significado do termo lúdico, pois o ressignifica na forma de múltiplas atividades no uso de suportes histórico-culturalmente produzidos. Por isso, a relevância do lúdico na idade pré-escolar é inegável. Compreendemos o lúdico nesse sentido amplo, por concebê-lo como contribuição ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade da criança.

Tendo isso em mente, entendemos que a iniciação à língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança na pré-escola na medida em que pode valorizar o lúdico como elemento que permeia o universo infantil a ser apreciado na infância.

Como Vigotski (2009, p. 23) explica:

A infância é marcada pela imaginação e pelo brincar, brincando a criança se desenvolve e conhece como é viver em comunidade. A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Diferentes atividades contribuem para a formação de bases para aquelas consideradas de criação, dentre elas estão, como já afirmado, as lúdicas. O valor do lúdico é reconhecido e explicitado, também, em documentos oficiais brasileiros. Especialmente, destacamos as proposições orientadoras dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, Vol. 1, p. 16):

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; *incentivar a brincadeira*; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas

formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (Grifo nosso).

Conforme afirmam Campos e Rosemberg (2009), são essenciais a valorização e a realização do lúdico na idade pré-escolar, considerando um de seus direitos fundamentais: “nossas crianças têm direito à brincadeira” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14).

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009), a brincadeira é posicionada como central no trabalho a ser desenvolvido, com a criança menor de seis anos, na primeira etapa da Educação Básica. Em seu artigo 9º, este documento assinala que os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira.

Como podemos observar, e com base no preceito legal, além da brincadeira, outro elemento que se destaca no processo educacional é o que se denomina de “interação” naquele documento, e firmamos ser as relações sociais existentes no interior das escolas. A criança na escola da infância, principalmente na pré-escola se relaciona com o professor e constrói com ele um relacionamento rico, da mesma forma tal fato ocorre com os colegas, com os brinquedos e com todo o ambiente a sua volta. Essa relação impulsiona o desenvolvimento dessa criança na medida em que permite a ampliação de seu mundo. O lúdico também promove relações ao envolver a criança e a fazer sentir-se bem e acolhida na escola, ele desenvolve sua receptividade para o novo ao permitir desafios e experiências variadas, abrindo caminho para seu desenvolvimento.

Vários autores (PIRES, 2001; GIESTA, 2007; LINGUEVIS, 2007; PAVANI 2009; FORTE, 2010; SUNTI, 2012; LAZARETTI, 2013; PARMA, 2013; SELBACH 2014; HAZIN, 2016; PEREIRA, 2016) defendem a relevância do lúdico no dia a dia da EI, principalmente na pré-escola, para motivar o desenvolvimento infantil. Seus estudos nos ajudam a pensar possibilidades de promover a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar. Em um desses estudos, Selbach (2014) considera que, por meio de situações lúdicas, é possível produzir nas crianças pequenas motivos para aprender, possibilitando que elas entrem em atividade.

Um processo docente que vá ao encontro dos interesses da criança pequena e desperte nela um significado prático e útil a leva a se envolver mais nas situações propostas em sala. Quando a criança vê motivo e sentido para realizar aquilo que está

sendo proposto, quando a atividade não é imposta, ela se coloca por inteiro, com seu corpo, mente e emoções. (FORTE, 2010; MELLO, 2017; PRINTES, 2018). Esse fato aumenta a possibilidade de os objetivos do professor coincidirem com os da criança, possibilitando que ela esteja ativa no processo de aprendizagem. Em acréscimo, situações lúdicas podem ser propulsoras da participação ativa infantil no aprendizado de inglês (HAZIN, 2016).

Nos jogos, por exemplo, as orientações e as regras podem ser expressas em língua inglesa, levando as crianças pré-escolares a se familiarizarem com o idioma em seu uso social. Esse tipo de proposta pode potencializar o uso da língua inglesa de forma real, para comunicação, possibilitando a prática da língua em um momento de envolvimento ativo da criança (ROTH, 1998).

Dessa forma, entendemos que os jogos e as brincadeiras podem ser incorporados à prática pedagógica de forma efetiva e ativa. Sobre isso Silva (2010, p. 101) argumenta:

Contudo, cabe ressaltar que a incorporação da brincadeira nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuam de modo particular para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças, com destaque não somente para as brincadeiras de jogo de papéis organizadas pelas próprias crianças, como também para a transmissão e a recriação das brincadeiras tradicionais da história e cultura.

As brincadeiras tradicionais, como uma forma especial da cultura folclórica, constituem-se como fontes para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas nas crianças (FRIEDMANN, 1995). Os jogos tradicionais também permeiam a pré-escola e contribuem como cultura para o universo infantil, materializando aspectos da produção cultural de um povo que se acumula ao longo do tempo. Esses jogos juntamente com a brincadeira de papéis, que é a atividade principal da idade pré-escolar, contribuem para o desenvolvimento humano na infância²².

A brincadeira de papéis da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Como adverte Vigotski (2009), o professor torna-se sujeito capaz de sofisticar as brincadeiras das

²² Maior aprofundamento sobre as brincadeiras tradicionais é possível por meio dos estudos de Friedmann (1995).

crianças, enriquecendo as vivências infantis e ampliando os conhecimentos sobre as relações sociais e a atividade humana.

Dentre as experiências que podem desenvolver a imaginação e a criação por meio da iniciação à língua inglesa, destacamos a contação de histórias, a leitura em inglês, um espaço estimulante e o estímulo ao desenvolvimento por meio da sofisticação da brincadeira de papéis sociais. O desenvolvimento da imaginação e da criação se faz quando a criança é estimulada pelas situações que presencia e experimenta, porque “a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade das experiências da criança” (VIGOTSKI, 2009a, p. 20).

A respeito da imaginação, Vigotski (2009) defende que para a psicologia, em sua vertente histórico-cultural, a imaginação ou fantasia é uma atividade criadora do cérebro humano. Para ele, a imaginação é a base de toda a atividade criadora e se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, fazendo ser possível a criação artística, científica e técnica. Tudo que nos rodeia e foi criado pela mão do homem é produto da imaginação. As situações lúdicas podem incentivar o uso da imaginação e serem, conseqüentemente, possibilidades de criação das crianças, por isso se fazem fundamentais para a formação humana.

Professores capacitados teoricamente podem trabalhar, com planejamento e intencionalidade, as atividades lúdicas de todos os tipos como práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento humano na infância. Pereira (2016, p. 71) reitera essa assertiva ao afirmar:

[...] as atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) propostas pelos professores exigem organização e intencionalidade dirigida à formação integral da criança. Assim, *o trabalho do professor deve ser intencional*. (PEREIRA, 2016, p. 71, grifos no original).

Nas atividades orientadas intencionalmente, as crianças têm oportunidades de crescer em sua constituição humana, porque o professor, quando as observa e intervém incidindo o novo conhecimento nas suas possibilidades de aprender, pode planejar e propor situações que as façam avançar em seu desenvolvimento humano. Esse processo educativo pode potencializar atividades por meio das quais as crianças, além de expressarem seus modos de agir, de pensar e de sentir, consigam negociar conflitos e sentimentos, elementos imperativos à aprendizagem (SELBACH, 2014).

O professor, com conhecimento sobre os aspectos teóricos e a relação deles com a prática, será capaz de fazer as escolhas lúdicas, conforme a realidade de sua turma, e propostas que venham ao encontro da idade e das características das crianças. Isso nos faz refletir sobre quão primordial é a presença de tais elementos teóricos em novos programas de formação docente que vierem a ser criados.

A perspectiva teórica assumida nesta tese permite entender, em acréscimo ao argumentado, que outra maneira de usufruir do lúdico como elemento potencialmente educador se refere à constituição do espaço da sala da pré-escola. O espaço escolar apresenta-se como local que assegura as diferentes formas de brincar, possibilitando que as atividades lúdicas sejam vividas como experiência de cultura e como elemento para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças (VIEIRA, 2009).

O espaço escolar torna-se provocador, desafiante e promotor de desenvolvimento humano quando o professor o organiza com uma diversidade de objetos da cultura (SINGULANI, 2017). Nesse espaço, as atividades produtivas desempenham papel acessório no desenvolvimento humano nessa idade, isso quer dizer que promovem, conjuntamente com a atividade principal, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A pintura, a modelagem e o desenho são atividades lúdicas que fazem parte de um currículo potencializador nas EEIs, sendo recursos disponíveis para promover a sensibilização para a contemplação da arte, favorecendo a “formação de uma inteligência curiosa e criativa” (TSUHAKO, 2017, p. 187).

O desenho é forma de expressão que pode ser usada para o enriquecimento cultural das crianças. Muitos são os benefícios que o desenho, como linguagem, produz nas crianças da EI, dentre eles destacamos seu auxílio no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e atividade criadora (TSUHAKO, 2017).

Diante disso, entendemos que o desenho se configura como linguagem visual e que a idade pré-escolar é ideal para que a criança se expresse livremente, por meio dele, se transformando em “sujeito autor” (TSUHAKO, 2017, p. 178). Nessa fase, a criança está desenvolvendo sua capacidade simbólica de expressão e comunicação ativa e é capaz de realizar representações por meio do desenho. No seio dessa atividade, formam-se bases para outras áreas do conhecimento, como a linguagem escrita. Assim:

O desenho é prática comum na Educação Infantil e tem um papel essencial no processo de humanização que acontece na infância. Vale lembrar que o processo de humanização envolve a apropriação da cultura e sua objetivação, ou seja, a expressão do que a pessoa se apropria. O desenho, como o faz de conta com papéis sociais, constitui linguagem fundamental da expressão das crianças pequenas. (TSUHAKO, 2017, p. 178).

Falar em desenho nos remete para a questão da imagem. A imagem é um bem social que permeia nossa realidade histórico-cultural, seja na fotografia, na representação de objetos ou nas obras de arte. Toda essa gama de representações humanas são bens culturais passíveis de transmissão às novas gerações no processo de humanização. Quando apresentamos as artes para as crianças, nós as expomos “ao acúmulo histórico que proporcionou a expressividade humana e o trabalho sobre as emoções” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 81). Argumentamos, pois, a arte como parte da cultura elaborada a ser apresentada pela escola às crianças.

A literatura infantil é outro bem cultural capaz de fomentar o desenvolvimento psíquico. Como criação humana e expressão da Arte, pode ser trabalhada como possibilidade para o desenvolvimento das formas mais complexas de imaginação da criança. Em forma de narrativas, por exemplo, repletas de sentido e significado, traz elementos das conquistas históricas à mente infantil, além de levá-la a visitar recintos nunca antes vistos, personagens nunca antes imaginados, situações nunca antes vivenciadas, e isso possibilita um avanço em sua imaginação e humanização (PASTRE, 2018).

Conforme os escritos da THC, a literatura tem potencial formador de características típicas do homem, uma vez que enriquece as experiências culturais de cada pessoa. Além disso, no momento da contação ou leitura, a língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto da docência (TONELLI, 2005). Essa teoria postula que as crianças encontram nas histórias infantis uma fonte abundante de vivências. Essas vivências abrem novas possibilidades, necessidades e aspirações. Em complemento, Pereira (2016, p. 38) argumenta:

Por meio da contação de histórias, a criança tem acesso a um mundo imaginário criado pela linguagem, isso pode potencializar o desenvolvimento da habilidade auditiva e traz um ganho linguístico. A fantasia e o imaginário são importantes para o universo infantil e

estimular esses sentidos pode ser um incentivo para o uso real da língua [inglesa].

Ao ouvir uma história em inglês, para citar uma possibilidade numa escola em que essa língua seja parte do currículo, há a oportunidade de a criança pequena atribuir sentidos ao sistema de significados dessa língua a partir dos aprendizados já apropriados de sua língua materna. Nessa perspectiva, ela torna-se mediadora nesse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A literatura infantil apresenta-se, assim, como uma possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, em especial a imaginação e a criação na infância pré-escolar. Lidas ou contadas, as histórias permitem a participação ativa da criança (PAVANI, 2009). Contadas em inglês, elas auxiliam no contato com a língua que está sendo usada para comunicação e contribui para que as crianças pequenas se sintam à vontade ouvindo a língua estrangeira.

O interesse por compreender o enredo da história aumenta o esforço da criança para aprender a língua, capaz de se tornar meio de comunicação em seu uso real e significativo. Sobre essa questão, Tonelli (2005, p. 281) considera que:

[...] as histórias infantis possibilitam o ensino de uma LE [língua estrangeira] de maneira tão rica: por fazerem parte do mundo da imaginação das crianças, o fato de ouvirem uma história em inglês não as desestimula, ao contrário, percebemos que elas buscam transpor as barreiras linguísticas porque desejam compreender o que está sendo contado.

As crianças, como ouvintes, podem ter suas necessidades de imaginar, criar e fantasiar plenamente satisfeitas e, ao mesmo tempo, aprender inglês (TONELLI 2005). Além disso, é possível oferecer às crianças situações de relação com o livro para expressão de atitudes leitoras.

Em acréscimo a essas reflexões, é relevante mencionar que as palavras estrangeiras que a criança ouve têm um caráter mediado, pois ela as entende como traduções de palavras já conhecidas. Sobre isso Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 302) concluem:

Portanto, palavras de nossa língua materna teriam uma ligação direta com o mundo dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua.

Nessa direção, a capacidade de compreensão de uma língua estrangeira pode evidenciar o entendimento de que a língua materna é uma entre outras que existem e que elas possuem propriedades semelhantes e diferenciadas. Esse entendimento se relaciona à ideia de que o conhecimento que a criança tem da língua materna serve como base para a apropriação da língua estrangeira, esse processo ocorre numa mediação dialética entre essas línguas (DELLOVA, 2009). Afirmamos isso tendo em vista que assimilação do idioma estrangeiro na escola pressupõe a existência de um sistema de significados já formados na língua materna. Quando a criança aprende o idioma estrangeiro não tem que desenvolver de novo a semântica da linguagem, formar de novo o significado das palavras, assimilar novos conceitos acerca dos objetos (VIGOTSKI, 2006), a criança apenas aprende novas palavras que correspondem às palavras por si conhecidas no sistema de conceitos já adquiridos por ela, nesse processo as palavras estrangeiras aprendidas não se referem direta e imediatamente ao objeto, mas são mediatizadas pela língua materna.

A relação entre a língua materna e a língua estrangeira, de acordo com Vigotski (2006, p. 255), assemelha-se a apropriação de conceitos cotidianos e científicos, conforme temos argumentado na introdução e no ponto 2.2.1 desta tese. A criança aprende na escola o idioma estrangeiro em um plano completamente distinto da língua materna, em caminhos totalmente opostos. A língua materna é assimilada de forma não consciente e não intencional, já o idioma estrangeiro parte do consciente e da intencionalidade.

Quando propomos uma relação de imersão no idioma estrangeiro para as crianças pré-escolares, temos a intenção de proporcionar experiências enriquecedoras para elas, que, diferentemente de crianças escolares, ainda não possuem a sistematização consciente em seus estudos, antes aprendem pelo convívio e pelas vivências que lhe são proporcionadas no ambiente escolar. Por serem pequenas, as crianças pré-escolares requerem essa atenção especial em sua relação com a língua estrangeira. Assim, a língua inglesa pode ser tratada em sua inteireza, sem fragmentação, apresentada como ela realmente é, na sua forma final. Excluem-se desse processo palavras isoladas e focando-se na iniciação à língua inglesa, situando a criança como sujeito ativo que usa a língua para se comunicar, neste ambiente imersivo.

Dando continuidade as nossas considerações sobre o lúdico, é possível afirmar que, na EI, o lúdico também alcança a criança em sua necessidade de movimento e de expressão corporal. Esse potencial pode ser explorado com a música e a dança. Sunti (2012) considera que a música e o ritmo são partes essenciais da aprendizagem da linguagem para jovens aprendizes. As cantigas em inglês podem animar a rotina pré-escolar, motivar a aprendizagem, promover interesse, prazer e despertar o desejo de participar das situações educacionais propostas.

Verificamos, assim, que a língua inglesa pode ser ensinada levando em consideração o momento que a criança vive, suas preferências, seus interesses, respeitando a sua atividade principal, como já mencionamos. Sobre isso, Selbach (2014, p. 62) discorre:

Com relação ao desenvolvimento, considerado por Vigotski como um processo que evolui mais lentamente em relação ao aprendizado, o autor aponta que as necessidades das crianças (compreendidas como tudo o que é motivo para a ação) precisam ser levadas em conta se quisermos conhecer seu progresso pelos estágios de desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário explorar o brincar como forma de atividade e de prazer das crianças.

As contribuições do lúdico para as crianças de 3 a 6 anos se intensificam na possibilidade que ele tem de chamar a atenção delas e despertar prazer, então o professor pode explorar diversos recursos lúdicos para promover o desenvolvimento dos pequenos. Todo o universo infantil está à disposição para ser explorado na iniciação à língua inglesa (LINGUEVIS, 2007).

O lúdico enriquece a rotina pré-escolar, ao ser visto como um elemento que permite às crianças se envolverem no que fazem na EI, brincar, cantar, jogar, contar coisas, narrar e ouvir histórias, ao mesmo tempo que crescem e se desenvolvem como pertencentes ao gênero humano.

Dentro do universo infantil, é possível incluir a língua inglesa para a promoção de desenvolvimento. Apesar da presença da língua inglesa não ser fundamental idade pré-escolar, ela torna-se uma possibilidade para a promoção de humanização em escolas que escolheram incluí-la em seu currículo. Nessa direção existem autores (KRASHEN, 1982; CAMERON, 2005), defensores da iniciação à língua inglesa para crianças dessa idade, argumentando seus benefícios, como: melhoria das habilidades

quanto à resolução de problemas, respeito pelo outro e seus costumes e valorização das diferenças culturais.

A iniciação à língua inglesa que tenha como foco a formação humana se faz pela apropriação da cultura produzida historicamente, da qual essa língua é concebida e apropriada como riqueza cultural resultante do trabalho, da atividade criadora e do acúmulo histórico das gerações anteriores. Na concepção de Vigotski, a cultura vai além de costumes locais, comidas típicas, música regional. Significa, assim, apropriar-se da cultura, “estar enraizado na produção histórica da humanidade, ou seja, naquilo que nos constitui como seres humanos e sociais” (BARROS, PEQUENO, 2017, p. 77).

Cabe à escola como instituição educativa selecionar os aspectos relevantes da cultura a serem incluídos no currículo escolar. No caso da fase pré-escolar da EI, profissionais fundamentados teoricamente farão a escolha de quais elementos culturais são relevantes para inclusão nesse currículo, que respeite o momento vivido pela criança na infância e seus direitos primordiais.

Pelas discussões até aqui realizadas, mobilizamo-nos no exercício de depreender implicações pedagógicas para a iniciação à língua inglesa em ambientes escolares que optem por sua inserção em seus currículos. Dentre elas destacamos que a iniciação à língua inglesa, como parte de uma proposta pedagógica na idade pré-escolar, respeita e envolve a atividade principal da criança e outras consideradas essenciais ao processo de formação humana nos anos iniciais da vida. A fase vivida pela criança não pode ser ignorada, como muitas vezes, pela nossa experiência como docente, pudemos observar em escolas que adotam materiais didáticos engessados sem levar em consideração a realidade específica de cada turma e idade.

Além disso, na escola onde essa língua esteja inserida, ela é concebida e tratada como bem cultural, o que exigirá planejamento e organização espacial para que as crianças se envolvam em atividades motivadoras de aprendizagens. O inglês é uma linguagem viva e como tal há que ser tratada, não fragmentada e nem reduzida a poucas palavras sem sentido ensinadas isoladamente. Nesse contexto, a escola torna-se, portanto, lugar de relação e apropriação de elementos da cultura em situações educativas mediadas pelo outro. A interação com a língua e comunicação ativa são fundamentais no processo de apropriação dessa cultura.

Outra implicação que depreendemos é que possibilidades de brincadeira, conversas, dramatizações, leitura e contação de histórias na língua inglesa podem

efetivar seu aprendizado e potência no desenvolvimento humano na infância pré-escolar. Infelizmente nem sempre esse tipo de atividade dinâmica tem sido posta em prática nas pré-escolas por nós conhecidas em nossa experiência como docente de língua inglesa na Educação Infantil.

Tais implicações pedagógicas podem se somar a outras a partir de discussões sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, a ser abordada na seção seguinte.

3.2 Atuação na zona de desenvolvimento próximo: contextos para o uso social da língua inglesa

De acordo com a THC, como temos discutido, para que a educação promova o desenvolvimento humano, convém que ela incida na ZDP da criança. Ou seja, as propostas e desafios apresentados pelo professor às crianças não podem ser tão fáceis que não exijam esforço nenhum e nem tão difíceis de modo a tornar-se inacessíveis. O bom trabalho docente é aquele que se adianta ao desenvolvimento infantil, fazendo a criança progredir (VYGOTSKII, 2012). Assim:

Na sala de aula de LE [língua estrangeira], a professora [...] deve, sim, desafiar os alunos com suas perguntas, para que a aprendizagem ocorra, já que, como Vygotsky (2007) corrobora, a aprendizagem sempre deve estar um passo à frente em relação ao desenvolvimento das crianças. Entretanto, esse passo à frente não pode estar distante demais, pois nesse caso o grau de dificuldade não poderá ser ultrapassado pelas crianças e a aquisição/aprendizagem pode se tornar desestimulante para os aprendizes. (SILVA, 2014, p. 87-88).

A docência, na perspectiva da THC, coloca no professor a responsabilidade de promover ações que incidam nesta ZDP, criando condições favoráveis de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento na infância.

Para isso, o profissional docente investe tempo em conhecer tanto as necessidades que as crianças trazem quanto as habilidades, capacidades e aptidões alcançadas por elas em seu desenvolvimento – o chamado nível de desenvolvimento real, conforme afirma Akuri (2016). Munido desse conhecimento, o professor planeja com atenção como atuar na ZDP de modo que o grau de dificuldade seja estimulante. Nessa perspectiva, o professor planeja e organiza um ambiente educativo, considerando as preferências e necessidades de seu grupo de crianças.

Defendemos que o lúdico, explorado na seção anterior, é um elemento que promove relações – entre as crianças e entre estas e o docente –, por incentivar a participação infantil e lançar novos desafios a elas, e que essas relações são capazes de provocar avanços em seu desenvolvimento. A cada avanço uma nova ZDP se apresenta gerando outras possibilidades para aprendizagens e desenvolvimento humano na infância e o professor vai intencionalmente planejando ações que incidam nessas novas ZDPs.

Com esta lógica de discussão, podemos argumentar que: “uma situação de aprendizado lúdica é mais significativa na idade pré-escolar por ser capaz de incentivar a participação das crianças e ser desafiadora, ao mesmo tempo” (PEREIRA, 2016, p. 51). As situações lúdicas adequadas consideram as habilidades em maturação da criança e, portanto, estimulam o “vir-a-ser” (VYGOTSKI, 2012a), que são as atividades que a criança somente consegue realizar com a colaboração de colegas mais experientes ou do adulto. Dessa forma, a atuação na ZDP por meio das relações estimuladas pelo lúdico enriquece a prática do professor e possibilita o avanço da criança pré-escolar, ao encorajá-la a desempenhar papéis mais avançados do que o usual, que são as ações que brevemente ela conseguirá realizar sozinha.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico na EI, tendo em mente a ZDP, fundamentam-se em três critérios éticos: a superação, a cooperação e a emancipação (TEIXEIRA; BARCA, 2017). Com base nesses critérios, o docente pode criar condições para vivências infantis potencializadoras de desenvolvimento humano na escola, pois:

A ação compartilhada entre adultos e crianças e entre as próprias crianças (cooperação) permite que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo se superem, que possam ir ao máximo de seus níveis de desenvolvimento (superação), tornando-se cada vez mais autônomos e mais ativos em seus processos de formação humana (emancipação). (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 38).

Isso significa que um trabalho educativo dirigido à incidência na ZDP torna-se essencial na Educação Infantil, na medida em que a ação colaborativa entre parceiros mais ou menos experientes gera possibilidades para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Outro aspecto, a ser considerado nesse contexto, é a questão do sentido. De acordo com Leontiev (2004), o sentido é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Ou seja, o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim.

O que faz algo ter sentido para uma pessoa é a reorganização mental de situações já vivenciadas, que levam à compreensão daquele momento, isto é, o indivíduo atribui sentido ao que vive no presente, de acordo com outros sentidos já estabilizados em um determinado significado, de acordo com suas experiências precedentes (PASTRE, 2018).

Desse modo, as capacidades se desenvolvem por meio de atividades que façam sentido à criança e gera modificações em suas formações psíquicas. Magalhães (2014, p. 91) aprofunda esse ponto ao defender que:

[...] o processo vivido na escola fará sentido tanto para o professor quanto para a criança, quando de fato envolver professores e crianças, quando estes tiverem a compreensão do porquê das propostas, quando estas responderem às necessidades de professores e crianças. Em outras palavras, quando a ação for realmente orientada para um fim que coincida com o motivo do sujeito.

Uma educação com ênfase no desenvolvimento humano é realizada atuando na ZDP, com a preocupação de que as situações vividas façam sentido para a criança, ao mesmo tempo que a desafia a avançar.

Alguns autores (PIRES, 2001; GIESTA, 2007; FORTE, 2010; SILVA, 2014) se debruçam sobre a pertinência do sentido para a aprendizagem de língua estrangeira na infância pré-escolar. É imperativo que as crianças conheçam as razões pelas quais aprendem línguas estrangeiras (GIESTA, 2007). Esse conhecimento permite às crianças compreender a relevância de se aprender uma nova língua e pode levá-las a encontrar motivos efetivos que as façam entrar em atividade no processo de iniciação à língua inglesa.

Para que as crianças estejam em atividade e, dessa forma, sejam ativas no processo de aprendizagem, é papel do professor criar nelas necessidades humanizadoras. Leontiev (2012) alerta que a criança precisa ser tocada por uma

necessidade que deflagre nela motivos para agir, para se envolver e atribuir sentido ao processo vivido. Desse modo, é fundamental reconhecer que:

[...] é proporcionando vivências que estimulem a participação ativa das crianças na escola que cumprimos nosso papel de provocar nelas a formação de necessidades humanizadoras que as coloquem em atividade, sujeitos na apropriação da cultura, promovendo o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. (LIMA, AKURI, 2017, p. 121).

Na iniciação à língua inglesa, que se apresenta como objeto cultural complexo, o processo é similar aos demais, porém condições pedagógicas adequadas são preparadas para exposição da língua às crianças em um contexto que simula as situações reais de uso. A língua é ensinada mediante a apresentação de conteúdos e situações de aprendizagem coerentes para as crianças, que abranjam temas focalizados na faixa etária e são contextualizados de modo a envolvê-las ativamente no processo.

Com isso entendemos que o contexto imediato, vivido naquele momento histórico pelas crianças, é insumo a ser explorado pelo professor de maneira a apreender modos que lhe permitam criar necessidades humanizadoras nelas. Um jeito de conhecer o contexto dessas crianças e as aprendizagens e experiências que elas trazem de casa, é observar as suas falas, condutas e ações nas situações do dia a dia da escola. Conforme Selbach (2014), se a criança tem voz ativa no cotidiano escolar, o tempo na escola passa a ser ocupado também por sua fala, por suas opiniões e sugestões, numa participação ativa que se faz fundamental para o desenvolvimento infantil.

Com essa compreensão, o professor se assume como quem escuta e trata a criança como um sujeito capaz de estabelecer relações com as pessoas e os objetos que a rodeiam, atribuindo valor a tudo que presencia. Mello (2017, p. 92) completa essa assertiva e chama atenção para o fato de que:

Observar as crianças requer abrir mão do poder de controle direto sobre sua atividade: requer que destinemos tempo livre para as crianças explorarem espaços e situações organizadas com a intenção de promover suas escolhas e sua atividade. Enfim, percebemos as crianças como capazes quando estabelecemos com elas relações horizontais, de troca, de comunicação entre nós, elas e a cultura.

Provido das informações que as crianças revelam no dia a dia escolar, o professor entende quais são os interesses capazes de colocar as crianças em atividade e, com isso, ele é capaz de organizar experiências necessárias ao desenvolvimento delas. Além de conseguir identificar qual é o nível de desenvolvimento real da criança, o professor toma-o como base para vislumbrar possibilidades para atuar em sua ZDP.

A partir desse processo e entendendo a criança como um ser complexo, que se envolve por inteiro nas atividades que realiza, é possível alcançar uma construção de conhecimento em conjunto e perceber a consolidação da criança como ser autônomo, participante de sua própria constituição como ser humano. Mello (2017, p. 91) concorda com essa afirmação:

Para a abordagem Histórico-Cultural, a atividade que promove aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento das qualidades humanas – de tudo o que constitui nossa inteligência e nossa personalidade – requer que a criança esteja envolvida por inteiro naquilo que faz: com o corpo (efetivamente fazendo), com a mente (participando e colaborando em seu cuidado, planejando o que fazer, resolvendo problema, pensando, fazendo sugestões), e com a emoção (em comunicação com o adulto, querendo fazer, interessada no que está fazendo, interessada no resultado da atividade). Por isso podemos dizer que a criança aprende quando é agente [...].

Uma maneira de envolver a criança pequena como um todo no processo de aprendizagem da língua inglesa passa pela demonstração da utilidade da língua como meio de comunicação. A possibilidade de se comunicar por meio da língua inglesa pode despertar na criança o interesse em se apropriar da língua e, ao mesmo tempo, pode dar significado ao processo de iniciação a ela. Esse é o desafio que o docente de língua inglesa tem à frente: tornar a língua viva de tal forma que a criança se apropria, conhece e utiliza a língua com iniciativa e autonomia.

Alguns exemplos de práticas que estimulam e incentivam o desejo de usar a língua para comunicação e promovem a participação ativa das crianças em seu uso são: os jogos com regras e imperativos dados em inglês; busca de informações sobre temas de interesse do grupo e que se apresentam em língua inglesa; leitura e contação de histórias em inglês e ainda a apreciação de filmes e animações em língua inglesa. Enfim, mostrar para as crianças, por meio de situações que enfatizem o uso

da língua como meio de comunicação, que elas estão aprendendo um idioma que possui uma vertente prática, da qual lançam mão para receber e transmitir informações, e não somente com foco em aspectos gramaticais e vocabulares. Forte (2010, p. 23) reforça esse argumento ao considerar o quão significativo é a língua por ser “um meio de se comunicar, e não somente uma estrutura gramatical e sonora”.

Dando prosseguimento à nossa argumentação, vale enfatizar a particularidade de cada criança, sua individualidade, na sala de EI. Cada criança possui sua própria ZDP e se encontra em um estágio único de desenvolvimento, o qual não está necessariamente ligado à sua idade cronológica. Como comprovação dessa afirmação, Vigotski (2006a) apresenta uma experiência em que ele propõe a duas crianças a realização de uma tarefa acima dos limites da idade mental delas. Os resultados demonstram que uma das crianças, por meio de colaboração intelectual, consegue realizar tarefas-padrão previstas para uma idade de quatro anos além da sua; a outra realiza tarefas que vão apenas um ano para além de sua própria idade. Esse experimento nos chama atenção para a diferença que pode haver numa turma de EI, com relação a suas ZDPs.

Como aprofundamento desse argumento, Chaiklin (2003) esclarece que a ZDP é uma maneira de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente numa determinada idade - a ZDP objetiva, quanto ao desenvolvimento atual da criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas por cada criança individualmente, ZDP subjetiva. O autor esclarece que a ZDP objetiva refere-se às funções psicológicas que precisam ser compostas durante um dado período para que o próximo período possa ser formado, ela não se refere a nenhuma criança individualmente. Para uma dada zona de desenvolvimento proximal objetiva é possível tentar acessar o nível de desenvolvimento real da criança; a ZDP subjetiva é assim chamada por indicar que estamos falando sobre o desenvolvimento individual da pessoa em relação ao próximo período de desenvolvimento formado objetiva e historicamente.

Dessa forma, a *obutchenie*²³ focaliza-se nas funções psicológicas em maturação, que são específicas em cada criança, ou seja, na ZDP subjetiva. Tendo

²³ *Obutchenie* é uma expressão russa, utilizada por Vigotski em seus textos, que significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Sobre isso, Cenci e Costas (2009, p. 41) afirmam que, pela falta de um termo equivalente na tradução, *obutchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem, ou

isso em mente, o papel do professor se amplia no sentido de conhecer cada criança em particular para propor situações de contato com a língua inglesa que promovam seu desenvolvimento individual.

Em adição, temos que o colega como par mais experiente também pode auxiliar nesse processo. A esse respeito Silva (2010, p. 89) pondera:

Outro aspecto interessante em relação à ZDP é a tutoria de pares mais experientes, porque promove a aprendizagem autorregulada. A regulação externa é transferida para o polo mais experiente da relação. À proporção que o aluno mais experiente vai transferindo a responsabilidade pela gestão das ações ao par menos experiente, este vai gradualmente interiorizando procedimentos e conhecimentos envolvidos, tornando-se mais autorregulado na tarefa ou na habilidade. Nessa perspectiva, a regulação exterior se torna autorregulação.

À medida que o par mais experiente auxilia seu colega, ele favorece as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento incidindo na ZDP. Na escola, as crianças se relacionam e participam do aprendizado uns dos outros, dentro do espaço escolar preparado e planejado para incentivar essa ajuda entre as crianças e pessoas de seu entorno.

Logo, o espaço da escola não é algo dado, natural, mas construído (NUNES, 2018). Por isso, quanto mais ele for desafiador e promotor de atividades capazes de provocar desenvolvimento humano e a cooperação entre os pares, mais se constituirá como parte integrante do processo educativo dirigido à efetividade, à formação e ao aperfeiçoamento da inteligência e da personalidade na infância.

Ao se constituir como espaço intencionalmente organizado para promover desenvolvimento, quando a escola inclui no currículo a língua inglesa para as crianças pequenas, pode proporcionar referencial linguístico para essa apropriação. Essa potencialização se dá a partir de planejamento, realização e avaliação de situações de acesso e relação viva com a língua estrangeira. Ao considerarmos que as crianças da EI estão descobrindo o mundo e tem capacidade ilimitada para conhecer e perceber os acontecimentos a sua volta, a pré-escola pode se constituir em ambiente

aprendizado. Entretanto, nenhuma das traduções consegue dar a ênfase dada por Vigotski, explicitando a dialética do processo “ensino-aprendizagem”.

para relacionamentos, conversas, contação de histórias, brincadeiras, jogos e situações de cuidados de rotina e de relação com a natureza.

Essas condições educativas podem configurar a pré-escola como meio e fonte de relacionamentos, por intermédio dos quais a criança possa vivenciar a comunicação na língua inglesa e/ou de outras línguas estrangeiras. Em relação a isso, Vigotski (2010, p. 693) explicita a necessidade do contato com as formas finais da língua que se pretende ensinar às gerações mais jovens:

Entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança.

Em nossa compreensão, a criança se apropria do conhecimento mediante relações sociais em que a língua seja conteúdo de comunicação. Isso significa ir além do estudo de palavras isoladas, considerando a argumentação de Vigotski (2010) de que a forma ideal de comunicação é aquela por meio da qual a criança deve se relacionar desde o início de sua vida.

Vale pontuar neste momento que a língua inglesa não será, no caso da maioria das crianças brasileiras, parte de sua convivência desde o início da vida. Por ser uma língua estrangeira, o inglês não faz parte da realidade social da maior parte dessas crianças. Por isso, cabe à pré-escola proporcionar um ambiente criado intencionalmente para permitir uma relação efetiva com a língua, em contextos em que ela seja usada para comunicação, concedendo às crianças uma iniciação à língua inglesa rica em possibilidades, considerando as formas finais desse idioma.

Para Akuri (2016), as formas ideais - ou finais - presentes no meio garantem a riqueza do desenvolvimento humano, pois convivem e se relacionam com as formas iniciais de expressão infantil nas diferentes linguagens, exercendo influência decisiva sobre estas formas e provocando a progressiva apropriação das mais sofisticadas pela criança. Com efeito, Vigotski (2010) considera que, sem o convívio com as formas

ideias de linguagem, por exemplo, o desenvolvimento infantil pode ficar restrito e sem condições de alcançar sua potencialidade.

As proposições apresentadas em alguns trabalhos acadêmicos (PIRES, 2001; GIESTA, 2007; FORTE, 2010; SELBACH, 2014; SILVA, 2014; PEREIRA, 2016) confirmam os preceitos da THC e demonstram a necessidade de oferecer à criança o contato com a forma final da língua inglesa. Especialmente, esses estudos destacam que a relação com a língua autêntica, o ritmo normal da fala e o uso de estruturas e frases completas são fundamentais no processo de apresentação de uma língua estrangeira. Com esse propósito, as crianças poderão se acostumar com a sonoridade, a estrutura, a velocidade, a entonação e o sotaque da língua.

Em contextos educacionais em que a língua é apresentada às crianças como ela realmente é, afastamo-nos de situações superficiais de iniciação ao inglês, nas quais a professora apresenta às crianças frases incompletas na língua inglesa ou mistura o idioma nativo com o inglês nas construções que proporciona ao pré-escolar, outro exemplo seriam as situações em que apenas palavras são expostas, sem se preocupar em contextualizar cada uma delas, para trazer sentido ao vocabulário. Sobre essa questão, concordamos com Giesta (2007). Para a estudiosa:

[...] aprender palavras a partir de uma lista descontextualizada é retroceder a métodos ultrapassados e em desacordo com a abordagem comunicativa para aprender línguas. (GIESTA, 2007, p. 66).

O professor de língua inglesa cria circunstâncias e situações para o uso da língua, em que desejos e necessidades nas crianças são provocados e ampliados. Nesse processo, o vocabulário é apropriado em contextos reais para essa aprendizagem. Dessa forma, as crianças pré-escolares interpretam as palavras, por meio de seus conhecimentos anteriores e situações novas vividas, atribuindo sentidos e se apropriando de significados linguísticos (TONELLI, 2005).

Ainda considerando a iniciação ao vocabulário, ressaltamos que a prática da troca de código²⁴ é reprovada na abordagem desenvolvente de língua inglesa (FORTE, 2010; SUNTI 2012). Nesse processo o professor traz elementos da língua materna e da língua inglesa, ao inserir palavras da língua inglesa em frases em

²⁴ *Code switching* (tradução nossa).

português, como, por exemplo: Quero um *kiss*; Que linda a sua *doll*!²⁵. O essencial é ensinar estruturas completas e explorar ao máximo a língua inglesa como ela é no desenvolvimento das situações propostas.

Na opinião de Forte (2010), a linguagem autêntica é o meio de comunicação que o professor tem disponível para interagir com as crianças na pré-escola, pois, como temos argumentado, situações reais provocadas intencionalmente e incentivadas pelo ambiente criado proporcionam resultados propícios à iniciação de língua inglesa. Em complemento, Giesta (2007, p. 31) enfatiza que o papel do professor é oferecer oportunidades para que as crianças “[...] utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletirem sobre a utilização e o aprendizado linguístico”.

Outro fator que pode auxiliar no processo é a apresentação às crianças pequenas de uma variedade de referencial linguístico de uso efetivo e conceder-lhes diversidade de experiências com a língua. Sabemos que as vivências são fundamentais na EI (FORTE, 2010). Além disso, a experimentação com a língua oferece oportunidade para sua prática e uso em diferentes contextos e cria uma atmosfera na qual o pré-escolar se permite arriscar e usufruir da língua.

A abordagem desenvolvente se baseia naquilo que essas crianças já sabem e no que elas podem aprender em contextos sociais, além disso: “uma língua é melhor ensinada quando está sendo usada para transmitir mensagens, [...]”²⁶ (KRASHEN; TERREL, 1995, p. 55).

Diante dessas proposições, consideramos que a atuação na ZDP em contextos para o uso social da língua inglesa torna-se fundamental no processo de iniciação a essa língua no contexto da educação pré-escolar. O conceito de ZDP aponta para a possibilidade e a necessidade de os professores da pré-escola conhecerem e acompanharem o processo de formação social da personalidade da criança, para que possa identificar o que já se caracteriza como um nível de desenvolvimento atual e o que a criança ainda só consegue realizar com ajuda e a colaboração do adulto ou de colegas mais experientes (TEIXEIRA; BARCA, 2017), o que exige pensar no papel do professor de inglês e de outros que se relacionam com ela no ambiente escolar.

Para ampliação dessas ideias, recorreremos às proposições de Duarte (2007, p. 99):

²⁵ Quero um beijo; Que linda a sua boneca!

²⁶ No original: “*Language is best taught when it is being used to transmit messages, [...]*”. (Tradução nossa).

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança ainda é incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

A partir dessas considerações e por todo o exposto, podemos constatar que as páginas anteriores trazem aspectos do conceito de ZDP e suas implicações para o processo educativo, em sintonia com uma língua estrangeira vivenciada em situações sociais em que seja necessário se apropriar dela em contextos de comunicação entre as crianças e destas com as pessoas do seu entorno. Nesse processo educativo potencialmente motivador de aprendizagens, o professor se firma como profissional intencionalmente voltado ao planejamento, realização e avaliação de condições efetivas de um lugar ativo para si e para a criança no ambiente escolar.

Como resultado dessas discussões, deduzimos implicações pedagógicas desses preceitos pensando em uma iniciação à língua inglesa em que o professor investe na organização de situações de relação ativa da criança com a língua inglesa, em contextos educativos potencializadores de propostas elaboradas intencionalmente e dirigidas à promoção do desenvolvimento humano, buscando incidir na ZDP. A aprendizagem passiva de palavras isoladas já provou que não traz resultados satisfatórios.

Nessa educação humanizadora, a criança é apreciada como um ser completo e complexo, sendo concebida e tratada como sujeito potente em todos os aspectos de sua vida física, intelectual e emocional. Ela se comunica na língua, ela age, tem seu papel ativo no processo de iniciação à língua inglesa.

Outro fator relevante é que os conhecimentos e as experiências já apropriados pelas crianças são valorizados e tomados como base para novas aprendizagens capazes de impulsionar a formação humana no começo da vida. Não é possível ignorar a bagagem prévia que as crianças trazem consigo, mas explorá-las para potencializar o processo. Elas apresentam-se como serem em processo de humanização que já trazem consigo vivências de casa.

Além disso, das análises realizadas é possível destacar que o espaço educacional é organizado de modo a valorizar a forma final da língua oferecida e vivida de modo que ela seja apropriada em sua essência e riqueza: nada de vocabulário isolado e nem língua fragmentada ou misturada com a língua materna pela troca de código.

Com base nessas ideias, discutimos a seguir acerca de outra condição necessária para promover uma iniciação à língua inglesa, que faça as crianças avançarem psiquicamente e em sua personalidade de modo harmônico. Trata-se de reflexões a respeito do papel do afeto no processo de formação humana na infância.

3.3 Cognição e afeto na iniciação à língua inglesa: uma dinâmica necessária

O ambiente escolar, como meio social educativo, com o espaço organizado intencionalmente, torna-se favorável ao desenvolvimento infantil quando proporciona momentos de relação entre professor-criança e criança-criança. A relação social que ocorre no ambiente escolar permite que o professor crie situações sociais de aprendizagem da língua inglesa, procurando subsídios no próprio dia a dia escolar e fazendo deles motivos para apresentar a nova língua. Assim,

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil deve ser vivenciado como parte da educação e interagir com o mundo social do qual a criança faz parte, valorizando tanto o que as crianças fazem dentro da escola, em sala de aula, quanto suas vivências porta afora da escola. (LINGUEVIS, 2007, p. 89).

Ao entrar no ambiente escolar, a criança conhece uma nova realidade, é um contato que ela tem com o mundo social, essa novidade proporciona experiências promotoras de desenvolvimento infantil. O aspecto afetivo se destaca nesse momento, pois a escola torna-se ambiente propício para o professor perceber as necessidades das crianças e organizar o ambiente para expandir seus afetos.

Vigotski (2006a, p. 299) ensina que os impulsos afetivos estão presentes em todas as etapas do desenvolvimento infantil:

Os impulsos afetivos são companhia permanente em cada nova etapa do desenvolvimento da criança, desde a etapa inicial, até a final. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da

criança, a formação de sua personalidade e fecha este processo, coroando assim todo o desenvolvimento da personalidade. Não é por acaso, portanto, que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lóbulos frontais) que são os últimos a se configurar. Por esse fato, afirma-se que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o início e o fim de todo o desenvolvimento psíquico.

Em conjunto com esse argumento, também essencial, está a questão emocional que se desenvolve juntamente com a vida cognitiva e social da pessoa, que vai sendo continuamente construída por meio das relações sociais das quais ela participa, e sendo internalizada progressivamente (DIPARDO; POTTER, 2003). Assim, as crianças aprendem quando se envolvem emocionalmente e atuam em conjunto com outras crianças mais experientes e com os adultos de sua convivência.

As crianças da EI estão em fase de adaptação na escola, elas saem do círculo familiar, que lhes concede conforto e segurança, para ingressar na escola, onde existe um mundo completamente novo e diferente. Esse período de transição da vida doméstica para a vida social exige que a criança encontre um novo ponto de referência emocional. A pessoa com a qual a criança se apega é o professor, que passa a suprir as suas necessidades emocionais e fisiológicas. Uma criança que se sente segura recorrerá a ele nos momentos em que necessitar de ajuda (ALMADA, 2011).

Com esse entendimento, o professor promoverá o desenvolvimento da criança em sua completude, como um ser físico, emocional e social. Vigotski (2006) considera que existe uma íntima conexão entre as reações emocionais e o restante da mente humana. Ele argumenta, na direção dessa assertiva, que o ser humano é um todo complexo e precisa de que suas necessidades sejam atendidas. Uma criança que está com fome, desconfortável ou com medo, fica impossibilitada de aprender ou desempenhar qualquer ação diferente, de algo que melhore seu estado emocional e satisfaça sua necessidade primária imediata de bem-estar físico e emocional.

Dessa forma, entender e suprir positivamente as emoções infantis fazem parte do processo educativo na EI. O estado emocional infantil determina sua aceitação e recepção dos acontecimentos que estão a sua volta e a apropriação do objeto cultural que está sendo apresentado a ela. Verificamos, então, a relevância da relação entre o cuidado e a educação. Tendo suas necessidades orgânicas e emocionais

satisfeitas, sentindo-se segura e confiante, a criança “experimentará novas necessidades [...] que são a base de seu desenvolvimento psíquico” (MUKHINA, 1996, p. 76).

Nessa perspectiva, a EI, nomeadamente a pré-escola, é momento propício para apresentar às crianças conhecimentos novos entre os quais podemos incluir a língua inglesa. Quando a criança é afetada pela escola, tal fato resultará em aprendizagens que marcam sua vida. Com o bem-estar emocional e suas necessidades básicas atendidas, a criança terá possibilidade de crescer como ser humano, ao mesmo tempo que inicia seu processo de conhecimento, de maneira tranquila, do mundo que a cerca.

O emocional abrange todo o processo educativo das crianças. Vigotski (2001) confirma essa assertiva ao destacar a necessidade de atingir os sentimentos das crianças sempre que comunicarmos algo a elas. Assim, será possível apresentar a língua inglesa expondo esse novo conhecimento num contexto que afeta positivamente a criança, mediante a organização intencional de um ambiente acolhedor e envolvente.

Os argumentos até aqui apresentados podem ser discutidos considerando, também, o método natural de interação humana para a docência da língua inglesa, proposta pelo linguista americano Stephen Krashen nos anos 1980. Esse método natural²⁷ trouxe, ao debate sobre a docência de línguas, uma abordagem psicológica com base em contribuições de Vigotski, propondo um trabalho educativo baseado na comunicação real, num ambiente agradável e favorável, a partir de uma interação criativa e significativa e do estreitamento das relações com a criação do vínculo emocional entre professor e crianças. Vemos, assim, que a “aprendizagem possui tanto um carácter intelectual quanto emocional, já que ela envolve a personalidade como um todo” (AQUINO; CUNHA, 2016, p. 187).

²⁷O método Natural está descrito por Krashen na obra: *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (KRASHEN, 1982). A teoria de Krashen consiste basicamente de cinco principais hipóteses: A hipótese da aquisição/aprendizagem (a aprendizagem científica influencia a aquisição natural da língua), a hipótese monitor (o estudante canaliza seus esforços para aprender), a hipótese *input* (contato real e significativo com o idioma), a hipótese do filtro afetivo (condições afetivas favoráveis: motivação, autoconfiança, baixa ansiedade), e a hipótese da ordem natural (algumas estruturas são aprendidas primeiro que outras). O desenvolvimento das habilidades e do conhecimento serão resultado da interação do ser com o meio cultural que oferece um convívio natural, agradável e intercultural do aprendiz com a língua inglesa.

O método natural possibilita ensinar língua inglesa enquanto se promove o desenvolvimento integral da criança na pré-escola, num processo que envolve as relações sociais e uso da língua com a finalidade de comunicação, sem o uso da troca de código que fragmenta a mensagem linguística. Nas palavras de Krashen:

Os melhores métodos são, entretanto, aqueles que concedem, 'uma imersão compreensível' em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os estudantes realmente querem ouvir. Esses métodos não forçam a produção imediata [da língua inglesa] [...], mas permite que os estudantes a produzam quando se sentirem 'prontos', reconhecendo que a melhoria vem da concessão de uma imersão comunicativa e compreensível, e não de forçar e corrigir a enunciação. (KRASHEN, 1982, p. 11, tradução nossa).²⁸

Em acréscimo ao exposto, destacamos, para uma iniciação à língua inglesa capaz de produzir afeto, o valor de elementos didáticos que apreciam os interesses, sentimentos e atitudes da criança pequena, pois, dessa forma, ela pode se sentir ativamente envolvida e empenhada na situação vivenciada. (PEREIRA, 2016). Além disso, a valorização das relações humanas é fundamental no ambiente pré-escolar, compreendendo que todas as crianças ali presentes, inclusive as mais tímidas, podem ser inseridas como partícipes das situações propostas no interior das escolas.

Vários autores reconhecem o valor dos aspectos emocional e afetivo no processo educativo da Educação Infantil (PIRES, 2001; CARVALHO, 2005; GIESTA, 2007; LINGUEVIS, 2007; FORTE, 2010; PARMA 2013; PEREIRA, 2016). Seus estudos revelam que o conforto e bem-estar da criança na escola, juntamente com novos afetos, refletem no bom andamento do processo educativo.

Como já mencionamos, sempre que vamos apresentar elementos da cultura ou criar novos afetos (necessidades), precisamos envolver as crianças emocionalmente (VIGOTSKI, 2001). Tal como Pereira (2016), entendemos que, com esse envolvimento completo infantil – corpo, mente e emoções –, a criança pode aprender e se desenvolver harmonicamente. Por isso, o acolhimento, o respeito e a inclusão da criança na EEI são aspectos a serem cultivados no ambiente educativo. É essencial

²⁸ *The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.*

receber as crianças todos os dias de modo a afetá-las positivamente durante todo o tempo em que elas permanecem na escola.

Num trabalho assim pensado, é valioso escutar a criança e respeitar suas necessidades de aprendizagem, ampliando-as e sofisticando-as. A criança pequena se sentirá segura e apta para interagir na escola, aprender e se desenvolver por meio de relações positivas com os adultos. Como ato afirmativo da atitude ativa do professor, a educação pré-escolar requer a consciência de que o “envolvimento emocional e o vínculo afetivo entre o educador e a criança fazem parte do processo [educativo potencialmente humanizador]” (LINGUEVIS, 2007, p. 64).

O professor, então, torna-se profissional que educa e cuida da criança pequena enquanto ela está na escola. Convém que as crianças se sintam acolhidas, confiantes e seguras com ele. Em acréscimo, afirmamos que as crianças pré-escolares, normalmente, apreciam o contato físico e esperam sinais de confiança e carinho que as façam se sentir bem. Carvalho (2005, p. 19) confirma esse argumento: “Para aprender as crianças precisam se sentir confortáveis, motivadas e sem estresse”. Além disso, a criança na idade pré-escolar tem uma necessidade de afirmação e aprovação por parte do professor, ela “carece da atenção e aprovação do docente nos mais diversos momentos e ele [o professor] deve estar preparado para isso” (PEREIRA, 2016, p. 75).

O envolvimento ativo do professor em seu trabalho e o cultivo de relacionamentos emocionais positivos na escola auxiliam o envolvimento das crianças pequenas no processo e o êxito das propostas educativas. Cabe aos educadores, assim, “encontrar continuamente [...] [conhecimentos], a energia e a coragem para sustentar seu trabalho” (DIPARDO; POTTER, 2003, p. 317, tradução nossa)²⁹, ao considerarem que o envolvimento emocional pode potencializar aprendizagens dirigidas ao desenvolvimento humano na EI.

Na idade pré-escolar o professor é a chave no que diz respeito às relações pessoais, uma vez que, como já mencionamos, crianças pequenas se desenvolvem de maneira positiva quando são afetadas pelas atitudes do preceptor. Por isso, a escolha do professor é crucial e dela depende o bom andamento do processo educativo (FORTE, 2010). Dessa forma, unindo a cognição ao afeto, professor e

²⁹ [...] *educators must continually find the passion, energy, and courage to sustain their work.*

crianças poderão desenvolver um processo educativo que os ajude a crescer como seres humanos na EI.

Como é possível perceber “a motivação, a confiança e o afeto são importantes para o sucesso [docente]” (PARMA, 2013, p. 116). Com a ajuda do professor, a criança aprende a gostar de estar na escola e com os colegas, envolvendo-se nas descobertas que o ambiente educativo proporciona. Isso significa, como já argumentado, ter uma relação de envolvimento afetivo e efetivo com o conhecimento: trata-se de considerar que as emoções estão envolvidas no processo de aprendizagem da língua inglesa.

[...] [Na Educação Infantil] as crianças precisam, mais do que qualquer coisa, aprender a gostar da língua, e este deve ser seu principal objetivo. Isto não quer dizer que eles não irão aprender muito – eles irão, e você ficará surpreso pelo tanto que aprenderão – mas eles têm anos à frente para aperfeiçoar a língua. Se você conceder a eles as primeiras experiências de aprendizado de inglês numa atmosfera afetiva e por meio de atividades que eles gostam, haverá uma grande possibilidade de seus alunos terem sucesso com o inglês futuramente (tradução nossa).³⁰ (ROTH, 1998, p. 23).

Dessa maneira, torna-se fundamental um ambiente propício e provocador de novos afetos na pré-escola. Concordamos com Pires (2001), que argumenta que, para um bom desenvolvimento emocional, a criança pequena precisa satisfazer três necessidades fundamentais: primeiramente, *amor e autoestima* – a visão que a criança tem de si mesma reflete a visão que os outros lhe transmitem, aquelas que desenvolvem autoimagem positiva são geralmente cercadas desde cedo por amor incondicional e calor humano; em segundo lugar, *segurança emocional* – a criança na idade pré-escolar precisa confiar em seu meio, ter a sensação de que seu mundo é previsível; e, por fim, a *sensação de estar no controle de seu aprendizado* – criança que sente que seu desempenho é determinado por fatores que estão sob seu controle (esforço, tempo dedicado) terá uma atitude mais positiva diante das falhas e fará mais esforço da próxima vez, confiando em sua própria capacidade. Se, ao contrário, ela achar que sua falha é causada por falta de sorte ou de habilidade, ela desiste por

³⁰At this level, children need more than anything to learn to like the language, and this should be your main objective. This does not mean that they will not learn very much – they will, and you will be surprised by how much they learn – but they have years ahead of them to perfect the language. If you give them the early experience of learning English in an affectionate atmosphere and through the activities they enjoy, there is a good chance that your pupils will do well in English later.

sentir que nunca vai conseguir, não importa o quanto tente. Para desenvolver boa autoestima e sensação de controle, a criança pré-escolar precisa saber que existem normas que ela deve seguir e regras que são aplicadas sempre, as quais podem ser discutidas e negociadas.

Se o professor conseguir instituir na pré-escola esse ambiente que proporcione à criança essas três necessidades, poderá criar condições para a promoção de aprendizagem que impulse o desenvolvimento humano na idade pré-escolar.

Outro fator relevante a ser considerado é que vivências enriquecedoras carregadas de afeto promovem momentos de crescimento psíquico para as crianças pequenas. Lembrando que vivências não são todas as experiências (ações realizadas pelo sujeito), mas apenas aquelas que, pelo alto grau de emoção nelas contidas, respondem a alguma necessidade e podem promover mudanças revolucionárias qualitativas na formação da inteligência e personalidade infantis (SINGULANI; MELLO, 2015). Vigotski (2010) usa o termo vivência para explicar que o desenvolvimento do cognitivo e a formação da personalidade estão diretamente vinculados ao afetivo, ou seja, as crianças de fato aprendem quando estão envolvidas emocionalmente e são afetadas por aquilo que estão vivendo.

A criação de um meio educativo acolhedor, seguro, aconchegante, pode favorecer o envolvimento ativo infantil e potencializar condições para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança. Inclusive, a iniciação a uma língua estrangeira pode auxiliar no processo, pois estimula novas conexões cerebrais que ajudam no desenvolvimento cognitivo e da personalidade da criança (DAVID, 2016).

Por desenvolvimento cognitivo, entendemos o modo como nossa cognição evolui durante a vida. Ao lado das competências motoras e emocionais, a cognição é aspecto fundamental no crescimento intelectual infantil. O desenvolvimento psíquico do homem é, segundo Vigotski (2012a, p. 62), “uma parte do processo geral de desenvolvimento histórico da humanidade”, resultado das relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Nessa perspectiva, “os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 386).

O documentário *O começo* (2016) mostra que a linguagem é uma ferramenta de comunicação construída por meio das práticas sociais, a ser apropriada considerando o sujeito como um ser histórico envolvido em relações. Dessa forma, as crianças de modo geral se desenvolvem cognitivamente quando se relacionam e interagem com outras pessoas em contextos que abranjam afeto e participação ativa dos envolvidos.

Existem diferentes situações que afetam positivamente as crianças e podem ser vividas para favorecer a aprendizagem na pré-escola, dentre elas, a necessidade que as crianças têm de ação e expressão. De acordo com Giesta (2007), a ação e a expressão impulsionam nas crianças os conhecimentos de si e a curiosidade, que possibilitam socializar, conhecer os outros e criar afetos, tudo isso favorece o conhecimento de mundo. Dessa forma, convém valorizar todos esses aspectos na escola e deixar a criança ter voz ativa no processo, incentivar sua participação nas situações propostas.

Um exemplo disso, que podemos citar, é o caso de uma criança que convive num meio em que o pai fala uma língua e a mãe outra, ela será capaz de conversar com cada um em sua própria língua, sem que uma prejudique o desenvolvimento da outra³¹. Vigotski (2012a) confirma a assertiva explicando que “os processos de utilização de um e outro idioma transcorriam sem confusões nem interferências” (VYGOTSKI, 2012a, p. 344). As duas línguas que a criança domina não sofrem interferência uma da outra, nem se inibem reciprocamente. De acordo com o autor: “o resultado mais notável do experimento [de Rongeau] foi a grande independência de um e outro sistema linguístico, que se manifestou na criança relativamente cedo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 343).

Eis aqui um ótimo exemplo para a necessidade de aprender uma língua estrangeira. Quando a criança vê necessidade em aprender todo o processo fica potencializado. O desafio que se coloca ao professor, no caso da aquisição do inglês como língua estrangeira na escola, é o de criar nas crianças essa necessidade, afetá-las em situações em que a língua inglesa seja utilizada para comunicação infantil. Isso significa que o professor de inglês também seja afetado pelo idioma para envolver as crianças com as quais se relaciona. Cabe ao docente tornar a língua viva de tal forma

³¹ Essa afirmação é baseada num experimento feito pelo linguista francês E. Rongeau, que observou por vários anos o desenvolvimento linguístico de seu filho com o qual ele falava em francês e a mãe da criança em alemão. (VIGOTSKI, 2012a, p. 343).

que a criança sinta a necessidade de apropriá-la, conhecê-la e utilizá-la tal como o faz com sua língua materna.

Num espaço escolar potencialmente envolvente, o professor conversa com as crianças apresentando a forma final da língua, num ambiente de imersão³² no idioma, interagindo com as crianças no uso da língua. Isso requer um professor fluente no idioma, pois a apropriação só ocorre se houver contato e afeto com falantes da língua.

A interação na comunicação é fundamental, como exemplo temos uma experiência com bebês de 9 meses (O COMEÇO, 2016) que comprovou que a criança só aprende a se comunicar em um idioma se tiver relacionamento com pessoas. Nela, os bebês que foram colocados em contato com falantes de outras línguas por algum tempo, conviveram com eles ouvindo a nova língua, e que também foram colocados em contato com vídeos em línguas estrangeiras na televisão, somente demonstraram algum aprendizado no primeiro caso, pois a criança pequena “aprende pelo vínculo” (FORTE, 2010, p. 104). Vale ressaltar que, no primeiro ano de vida, a criança vai apenas aprender a ouvir e entender a língua, falar mesmo somente será possível na primeira infância.

Esse experimento nos faz compreender a assertiva de Vigotski (2006) que reconhece que as emoções e os sentimentos nos ativam. O aspecto emocional e os novos afetos criados são, assim, capazes de motivar tanto os professores quanto as crianças e nos fazem sentir interesse na aprendizagem, ou seja, ele nos faz participantes ativos do processo educativo. A afetividade começa desde o planejamento do professor, quando ele seleciona o conteúdo da cultura para apresentar às crianças, sua relação harmoniosa com esse conteúdo as inspira, tornando-se modelo de ações e conduta para elas.

O aprendizado de uma língua estrangeira é complexo, exige envolvimento afetivo e pauta-se na criação de significado. Segundo Vigotski, (2006) a construção sociocultural do significado é um processo que abrange a emoção e o pensamento. A criança conhecerá um novo idioma dentro de um contexto real que a afete e a leve a se apropriar de textos e contextos para ampliação de seu campo semântico.

³² Na escola onde se trabalha na perspectiva de imersão à língua inglesa existe duas possibilidades: a primeira seria bilíngue, caso em que se usa simultaneamente duas línguas, e algumas situações são desenvolvidas na língua estrangeira. A segunda traria a imersão apenas na situação de iniciação à língua inglesa.

Admitimos, assim, a evidente relação existente entre a emoção e o pensamento:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta do último “por que” de nossa análise de pensamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 187, grifos no original).

Como explica Vigotski (2006), há uma relação real entre as emoções e todo o conteúdo interno da personalidade humana: tudo que nos abarca se pauta pelo envolvimento emocional que temos com cada processo vivido. A partir dessa argumentação, entendemos seu papel fundamental no processo de aprendizagem de qualquer conteúdo cultural a ser apropriado pela pessoa ao longo da sua vida. Diante dessa realidade, entendemos que, para trabalhar a língua inglesa na EI, se faz necessário garantir condições essenciais de conforto e bem-estar físico e emocional das crianças e a ampliação de seus afetos.

A língua inglesa é apresentada de modo a se tornar uma possibilidade de enriquecimento da formação humana na infância. Nesse processo, cognição e afeto formam uma dinâmica necessária para o êxito no processo de humanização na idade pré-escolar, pois caminham juntos no processo de desenvolvimento humano. Dentre as implicações pedagógicas elencadas nesta unidade de análise, destaca-se a apresentação da língua inglesa, expondo-a num contexto que afeta positivamente a criança mediante a organização intencional de um ambiente de imersão acolhedor e envolvente. Não é possível ignorar os interesses das crianças, aquilo que mexe com ela e a ativa. Nesse quesito materiais pré-programados e engessados atrapalham o trabalho do professor. Essa realidade presenciada atualmente nas escolas de Educação Infantil acaba afastando as crianças da língua viva.

Além disso, o sujeito deseja se apropriar do novo conhecimento quando existe bem-estar emocional e uma relação de confiança com o professor. Toda a circunstâncias afetivo-volitivas que cercam o meio escolar influenciam no processo de iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar, essa parte não pode ser ignorada.

Por fim, enfatizamos que a compreensão do necessário envolvimento emocional da criança para ser afetada pelo novo conhecimento permite ao professor refletir sobre situações educativas potencialmente promotoras de vivências

humanizadoras, em que a criança possa desenvolver capacidades humanas em níveis cada vez mais complexos.

Nesta seção, tecemos considerações sobre o afeto como elemento fundamental no processo educativo na EI, o que envolve a iniciação à língua inglesa naquelas pré-escolas que escolhem ter essa disciplina em seus currículos. Uma criança tratada como pessoa ativa e segura poderá ter condições de aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. Tendo como base essas reflexões, no próximo tópico destacamos a relevância da formação docente para a efetivação de uma iniciação humanizadora da língua inglesa.

3.4 Formação de professores da Educação Infantil: pautas para uma educação potencialmente humanizadora

As reflexões sobre os processos de formação inicial e continuada de professores são pautadas por diferentes estudiosos, que fazem parte do *corpus* da pesquisa ora apresentada (PIRES, 2001; CARVALHO, 2005; TONELLI, 2005; GIESTA, 2007; LINGUEVIS, 2007; MARCHIORI, 2010; FORTE, 2010; SELBACH, 2014; PEREIRA, 2016; HAZIN, 2016). Os resultados de suas pesquisas e estudos revelam as implicações desses processos para um trabalho educativo promotor de desenvolvimento humano na infância, especialmente relativas à iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar ou nos anos seguintes da escolaridade formal.

Um dos resultados dos estudos indica que não basta ter conhecimento e fluência na língua inglesa para que o professor se torne qualificado para o exercício de seu trabalho. Isso implica a necessidade de apropriações teórico-metodológicas a respeito das características típicas da infância. Somente possuindo qualificação profissional específica, tanto em EI quanto na língua estrangeira, pode um professor garantir que sejam respeitadas as necessidades das crianças bem como seus direitos enquanto estudantes de língua estrangeira (PIRES, 2001).

Com expressão dessas ideias, Pires (2001, p. 4) enfatiza: “quando a professora é especialista na língua, mas não tem experiência com a educação infantil, a criança pequena pode desenvolver aversão à língua estrangeira por não gostar das aulas”. Com igual impacto, quando o professor se relaciona com as crianças afetivamente, mas tem dificuldade na língua inglesa, não terá êxito no processo

educativo dessa língua. Não há como ensinar um conteúdo que não se domina. A autora afirma:

Os diretores de escolas de educação infantil devem tomar consciência de que a implantação do ensino de língua estrangeira para essa faixa etária deve ser feita somente por um profissional muito bem qualificado. [...] qualquer falha na qualificação profissional do professor, tanto na área de educação infantil quanto na área de língua, pode minar essa segurança, além de causar danos sérios à criança – parte mais interessada e mais indefesa. (PIRES, 2001, p. 12).

Assim, um trabalho educativo dirigido ao aperfeiçoamento das atividades do professor e das crianças exige domínio dos conhecimentos pedagógicos, psicológicos e culturais orientadores de suas escolhas na organização escolar. Por isso, convém que as ações de formação continuada de professores se caracterizem por processos mediadores que desenvolvam a consciência deles sobre os fins a atingir na sua prática, para que possam assumir o papel de mediadores entre as crianças e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade (MELLO; BASSO, 2002).

Por não-cotidiano entendemos aquilo que se distingue do que Duarte (2007) explicita como vida cotidiana, isto é, “o conjunto das atividades necessárias à reprodução do homem singular” (DUARTE, 2007, p. 62). O não-cotidiano seriam as ações necessárias à reprodução da sociedade e do gênero humano. O não-cotidiano, então, refere-se às atividades que vão além do que a criança vive em seu dia a dia e de suas experiências empíricas.

Em complemento a essas argumentações, afirmamos que o trabalho na EI é peculiar e exige uma preparação específica, especialmente quando a intenção do professor é promover o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos – físicos, emocionais, sociais, psicológicos –, promovendo a sua humanização. Conforme Lima (2017, p. 126):

A atenção e a apropriação desse aspecto indispensável do trabalho pedagógico requerem preparação teórica e prática, cuja solidez, rigor e clareza fundamentam-se em estudos que amparam nossas escolhas didático-pedagógicas.

Dessa forma, para atuar na EI convém que o professor seja preparado e especializado, pois o conhecimento a respeito das especificidades da infância é um

dos “mais fortes aliados nessa busca de ofertar uma Educação Infantil humanizadora e emancipatória” (PRINTES, 2018, p. 72), tanto na creche, quanto na idade pré-escolar.

Assim sendo, o professor que compreende o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, validado de uma teoria que evidencie como ocorre tal processo, conseguirá concretizar o acompanhamento e o registro bem como orientar-se em direção à criação de estratégias docentes para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento (MOURA, 2018).

Concebemos, tal como Printes (2018) e Moura (2018), que a THC contribui como referencial humanizador e é capaz de fornecer aos professores instrumentos e respostas aos anseios e desafios enfrentados na EI, a fim de que seja organizado um processo educativo que conceda às crianças uma educação humanizadora. Quando o professor olha sua prática através da THC, seu olhar é transformado.

Tal preocupação com a formação docente é abordada pela legislação brasileira. Desde 2001, com a publicação do Plano Nacional de Educação PNE, a principal medida decorrente da LDBEN (1996), a formação dos professores da EI, já estava em pauta:

A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p. 43).

Porém, esse fato é esquecido em algumas escolas que subvalorizam a formação do professor para atuar na EI, principalmente na idade pré-escolar. Esses estabelecimentos acreditam que “não precisa saber muita coisa para ensinar inglês para os pequenos, porque a criança não sabe nada” (PIRES, 2001, p. 110). Todavia, essa visão é equivocada, já que as crianças pré-escolares são capazes de aprender muito mais do que algumas palavras, números e músicas.

Numa educação humanizadora, em que é fundamental apresentar às crianças a cultura elaborada produzida pela humanidade, a formação de professores carece de experiências estéticas e culturais significativas, pois todo acréscimo ao

conhecimento do profissional docente oferece condições para a ampliação das experiências com as crianças.

Marco (2014) contribui com essa afirmação ao considerar que a formação docente se pauta na formação de profissionais intelectuais (cultos), e não de professores meramente técnicos. De acordo com Saviani (2011), um professor técnico é aquele que aplica regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, enquanto o culto domina fundamentos científicos e filosóficos que permitem a ele compreender o desenvolvimento humano e, portanto, realizar um trabalho de formação do humano em cada criança.

Moura (2018) reitera esse princípio ao considerar que é fundamental que o professor tenha experiências pessoais e profissionais com a cultura para ampliar seu universo cultural. No caso de professores de língua inglesa, é fundamental conhecer a cultura que envolve essa língua. Além disso,

[...] se as vivências e experiências do professor forem empobrecidas, ele pouco terá a oferecer àqueles a quem a educação formal lhe foi confiada. E, em nosso entendimento, uma possibilidade para superar esta situação se apresenta com a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada. (PASTRE, 2018, p. 91).

A visão de que crianças pequenas só aprendem coisas tidas como simples pode ser desfeita, caso o professor que atua com a faixa etária tenha sólidos conhecimentos teóricos a respeito de sua própria atividade. As crianças pequenas podem ir além do que geralmente se pensa que são capazes. Para aproveitar a potencialidade infantil, o bom professor de inglês para crianças pré-escolares carece de saber lidar com especificidades da faixa etária e, igualmente, ser conhecedor tanto da língua quanto do processo docente (CAMERON, 2005). Esse profissional será capaz de perceber que a antiga ideia de que a docência para crianças pequenas “não é uma *iniciativa intelectual*” (CAMERON, 2005. p. xii, grifos no original) é obsoleta.

Na visão de Mello e Basso (2002, p. 311), são necessárias:

[...] ações desenvolvidas em conjunto com as professoras que pudessem romper com a visão cotidiana, do senso comum, sobre o fazer escolar. Na prática pedagógica não cabe uma postura de obviedade. O trabalho educativo requer atitudes intencionais e, por isso, esta intencionalidade precisa estar sendo construída,

rompendo com senso comum, com a forma cotidiana de agir. Na vida cotidiana, a postura de obviedade é pertinente, mas no trabalho do professor é extremamente problemática e irresponsável, pois de sua ação depende a formação de cidadãos críticos ou não.

Somente professores formados solidamente poderão cultivar e refletir sobre atitudes intencionais voltadas à formação humana e com ações que ultrapassam a obviedade do senso comum. Pereira (2016), em uma pesquisa sobre a prática docente na EI constatou que há estabelecimentos educacionais que contratam profissionais despreparados, formados em áreas alheias à educação para atuar como docentes de língua inglesa para crianças pequenas, apenas pelo fato de terem algum conhecimento desse idioma. Tal atitude torna-se um risco para a formação dessas crianças, porque atuar na idade pré-escolar requer preparo, pois se trata de um trabalho peculiar que articula cuidado que educa e educação que cuida. Para a complexidade dessa dinâmica educativa, esse profissional requer sólida formação inicial e continuada.

Em contribuição a essas considerações, Sampaio (2016, p. 71) enfatiza:

Essas assertivas motivam a preocupação com uma formação docente que compreenda cuidar e educar como elementos indissociáveis, no contexto da Educação Infantil. Essa proposição exige ainda que espaços, tempos e propostas educativas não sejam engessados e que o professor, a partir da relação com o outro e de um referencial teórico norteador do seu trabalho pedagógico, atenda às necessidades da infância e provoque avanços significativos no desenvolvimento infantil.

A formação do professor de EI é específica (CERISARA, 2002; SAMPAIO, 2016). Há especificidades no trabalho dos professores com a educação e o cuidado das crianças até seis anos. Contudo, pelo que podemos observar na atualidade, a formação acadêmica inicial nas universidades não contempla devidamente a formação de profissionais para atuar na iniciação à língua inglesa com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos (LINGUEVIS, 2007).

A formação inicial do docente para atuar com a língua inglesa na EEI é deficitária no Brasil, pois o curso de Letras, que prepara o profissional para o trabalho com línguas estrangeiras, foca-se na atuação educativa a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. E o curso de Pedagogia, que é aquele que forma o profissional para trabalhar na EI, não prepara o professor para atuar na iniciação à língua inglesa.

Assim, carecemos de formação docente que habilite o professor de língua inglesa para a realização de práticas pedagógicas dirigidas a um trabalho educativo desenvolvendo com crianças pequenas (LINGUEVIS, 2007).

Dessa forma, é imprescindível consolidar cursos de formação continuada que sejam apropriados para preparar profissionais interessados em atuar como docentes de língua inglesa na idade pré-escolar. Esses cursos poderão preparar esses profissionais com conhecimentos científicos essenciais à realização do exercício de seu trabalho com a língua inglesa. Como docente formada em inglês, mas sem uma preparação pedagógica exclusivamente voltada para a faixa etária em questão, Carvalho (2005) entendeu que “um treinamento pedagógico e linguístico especial é fundamental para professores que trabalham com crianças menores que cinco anos”³³ (CARVALHO, 2005, p. 79).

Em acréscimo a essas constatações, cabe uma reflexão a respeito do perfil do profissional, pois, mesmo com formação pedagógica e com conhecimentos relativos à língua inglesa, é essencial que o professor de EI identifique-se com as especificidades do trabalho com as crianças muito pequenas e pequenas. Ao profissional que vai ensinar inglês para as crianças entre 3 e 5 anos, convém ter muita paciência, gostar de criança, ser criativo, imaginativo e disposto (FORTE, 2010), além de ter conhecimento sobre a língua inglesa e acerca do desenvolvimento humano da criança, que envolve pensar em como ela aprende e se relaciona com o mundo em cada momento da infância. Muitas vezes as habilidades especiais dos professores para ensinar inglês se sobressaem às demais.

Em relação a isso, Philips (1993, p. 2) defende que:

Professores de jovens aprendizes necessitam ter habilidades especiais, muitas das quais pouco tem a ver com a língua, que se torna um derivado das atividades de aprendizagem ao invés de ser a peça central. Auxiliar a criança a aprender e desenvolver-se se torna mais importante do que simplesmente ensinar a língua.

A preparação científica e contínua do profissional docente reflete-se na escolha adequada de materiais e conteúdo da cultura a serem apresentados às crianças pré-

³³ “*Special pedagogical and linguistic training is fundamental for teachers who work with children under the age of five, [...] (CARVALHO, 2005, p. 79).*”

escolares. Essa preparação potencializará escolhas de conhecimentos ricos e diversificados para essas crianças, considerando o que elas já sabem, assim como seus interesses e necessidades. Esse conhecimento sobre as crianças lhe possibilitará oferecer situações educativas potencialmente motivadoras de novas necessidades.

Com essa perspectiva, princípios da THC nos orientam a refletir criticamente sobre materiais apostilados e moldados a partir de uma realidade que não é a de todas as crianças de uma determinada rede ou sistema educacional. Cada turma é única, possui sua própria bagagem histórico-social e merece, portanto, um planejamento específico. Em acréscimo, a escolha do conteúdo da cultural envolve a premissa de que o planejamento docente se baseia nas observações do professor acerca das especificidades de suas crianças e intenções pedagógicas voltadas à humanização de cada uma delas.

É fundamental que o conhecimento seja capaz de trazer prazer às crianças pequenas, de prender a sua atenção e vir ao encontro de suas expectativas. Um exemplo pode ser a valorização da brincadeira como subsídio pedagógico, aspecto a ser apreciado e refletido na formação de professores:

Precisamos pensar na formação básica e/ou continuada dos profissionais da educação da primeira infância para que conheçam e sintam a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento global, cognitivo, social e emocional dos jovens alunos que encontrarão em sala de aula. (MARCHIORI, 2010, p. 155).

O tempo de brincadeira livre é aspecto a ser cultivado no currículo das EEs, principalmente dos 3 aos 6 anos. Como afirmado até aqui, o professor é profissional responsável por selecionar os elementos culturais a serem apropriados na infância, com vistas ao desenvolvimento cultural amplo da criança. Nessa direção, Akuri (2016) afirma:

O trabalho do professor na composição do currículo é fundamental. Com base na concepção sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, no entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens. (AKURI, 2016, p. 14).

Assim, o papel do professor consiste em criar e articular mediações entre a criança e o conhecimento histórico objetivado na herança humana, seja material ou não, de modo que essa cultura seja apropriada pelas novas gerações.

Como vemos, há um grande caminho a ser trilhado quando falamos em formação de professores para atuar na iniciação à língua inglesa para a idade pré-escolar. É preciso rever a formação inicial desses profissionais e do mesmo modo promover formação continuada, alicerçada teoricamente. Moura (2018, p. 78) defende:

Estudos provenientes da formação inicial são relevantes, mas não garantem a condição ao professor de aprimoramento em relação aos fundamentos teórico-metodológicos alicerçados em uma determinada teoria. Em geral, na formação inicial os conceitos de diferentes teorias são apresentados e estudados pelo professor, o que compreendemos não ser suficiente, é necessário realizar análise e reflexão de princípios teórico-metodológicos em um processo de formação contínua, e os estudos devem favorecer a compreensão de como determinada teoria pode interferir na organização da ação educativa de dada rede escolar.

O profissional da EI necessita de uma formação continuada solidamente organizada e efetivada, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Se houver essa preocupação com a formação dos professores para atuar na iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar, caminharemos para a promoção de uma educação humanizadora e desenvolvente para nossas crianças.

Nossa proposta para amenizar a problemática da formação de professores para atuar na iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar seria, então, pela implantação de programas de formação continuada de professores, cursos que habilitassem os professores, tanto no conhecimento das especificidades da docência na Educação Infantil, quanto em sua proficiência na língua estrangeira que se pretende apresentar às crianças.

Dessa forma, quanto mais o professor estudar, ler e se apropriar de defesas teórico-metodológica, apreciar experiências educativas, identificar elementos da cultura por meio de composições didáticas que representem imaginação, mais esse professor terá condições de estabelecer combinações, reelaborar seu pensamento,

organizar uma prática educativa intencional capaz de potencializar o pensamento das crianças por meio da cultura maximamente elaborada (MOURA, 2018).

Com essas considerações acerca da formação de professores, depreendemos implicações pedagógicas da THC para a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar, dentre elas vimos que, para o êxito da atividade do professor, se tornam fundamentais apropriações teórico-metodológicas acerca das características típicas de aprendizagem e desenvolvimento humano na infância. Não é plausível contratar profissional sem preparo para o trabalho com a criança pequena, apenas porque ele domina a língua inglesa, como muitas vezes é observado atualmente.

Do mesmo modo é fundamental que o professor tenha experiências pessoais com a cultura. Em processos de formação inicial e continuada, ele pode se apropriar de conhecimentos culturais e científicos que lhe deem condições de escolher e ofertar relações potentes da criança com o conhecimento humano, visando à constituição mais harmônica da inteligência e da personalidade em cada momento da infância. Um professor bem preparado é a chave para sucesso na demanda de humanização por meio da iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar.

Argumentamos, por fim, que o profissional da EI necessita de uma formação continuada solidamente organizada e efetivada, favorecendo seu desenvolvimento intelectual e de sua personalidade, qualificando suas ações e atitudes docentes.

Neste tópico, o exercício de reflexões foi relativo ao processo de formação de professores para atuação na idade pré-escolar. Somente com uma formação sólida e embasada teoricamente, o professor poderá subsidiar uma educação desenvolvente por meio da iniciação à língua inglesa. Com as discussões apresentadas, evidenciamos reflexões a respeito das quatro unidades de análise selecionadas, para tratar os dados produzidos na pesquisa. A seguir tecemos nossas considerações finais e as conclusões possíveis a partir da investigação realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É papel da EEI criar condições efetivas para a formação humana da criança ao longo dos seis primeiros anos de vida. Trata-se de função social complexa e desafiadora porque envolve a constituição das inteligências e personalidades das novas gerações. Como argumentamos ao longo da tese, exige, assim, compromisso social, ético e político de toda a sociedade, com especial destaque àqueles educadores formados para o exercício da docência na infância.

Na sociedade brasileira, o desafio posto é, além de garantir a oferta da vaga em espaços escolares para meninos e meninas de até seis anos, efetivar a qualidade das relações humanas vividas no interior das escolas de modo a garantir os direitos fundamentais da infância.

No atual mundo contemporâneo as fronteiras estão se dissipando e as relações internacionais estão cada vez mais patentes. As diferentes línguas e culturas existentes no globo são parte do legado cultural produzido pela humanidade, nesse cenário, tornam-se conhecimento que pode ser eleito como elemento cultural na EI, principalmente na idade pré-escolar.

A partir dessa premissa, como vem sendo discutido ao longo desta tese, surgiu em escolas de EI uma realidade antes ausente: práticas relativas à introdução à língua inglesa na idade pré-escolar. Essa situação inquietou pesquisadores preocupados com a formação humana das crianças, como foi possível observar a partir da leitura dos textos do *corpus* da pesquisa discutida neste trabalho.

Diante da necessidade de reflexões sobre práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa na pré-escola, a partir de uma educação capaz de potencializar situações em que as crianças tenham acesso e se apropriem da riqueza cultural produzida pela humanidade, propusemo-nos, neste trabalho, a responder à questão: quais implicações pedagógicas podem ser decorrentes da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos em uma iniciação potencialmente humanizadora da língua inglesa na idade pré-escolar?

Para isso, iniciamos a investigação compondo uma revisão bibliográfica em fontes digitais, com a perspectiva de conhecer aspectos da produção teórica na área. Nesse processo, a pouca quantidade de materiais específicos sobre a língua inglesa

na EI localizada reforçou a relevância da pesquisa focada nesta tese, sinalizando a necessidade de ampliação das discussões a respeito dessa temática.

Foram localizados apenas 12 (doze) trabalhos que, já no título, traziam as expressões “língua inglesa” e “Educação Infantil”. A leitura de cada um dos arquivos completos desses materiais permitiu observar elementos conceituais relativos a pressupostos da THC. A partir da leitura e análise desse *corpus*, de modo articulado com autores clássicos da THC, foi possível depreender implicações pedagógicas, destacadas no capítulo três.

No material reunido, há também aqueles textos que se dedicam a tecer reflexões sobre princípios emanados da THC, considerando implicações pedagógicas para a EI, sem foco direto em relação à língua inglesa. Aspectos desses estudos contribuíram para a tessitura dos argumentos componentes desta tese.

Por meio da análise e discussão do *corpus*, juntamente com os pressupostos teóricos que embasaram este estudo, é possível argumentar que a linguagem permite a transmissão dos bens culturais para as novas gerações quando envolve a atividade criadora docente, com planejamento, realização e avaliação de situações pedagógicas que situam as crianças como sujeitos de direitos essenciais e participantes ativos do seu processo de humanização.

Portanto, quando a língua inglesa é apresentada como um bem cultural, histórico e social aprendê-la na infância pode impulsionar o processo de humanização da criança. Por esse prisma, a idade pré-escolar pode se tornar lugar para iniciação à língua estrangeira de maneira viva e ativa. Diante disso, confirmamos a hipótese de investigação referente à assertiva de que alguns dos princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural são capazes de orientar um processo de iniciação à língua inglesa que prime pelo desenvolvimento humano na idade pré-escolar.

Nesse contexto, é possível relacionar a iniciação à língua como uma possibilidade, dentre outras, que pode auxiliar na promoção do desenvolvimento humano. Chegamos à conclusão de que ela pode ser vivida na infância, com destaque para a fase dos 3 os 6 anos de idade, sendo motivada em contextos verídicos de comunicação, mediante contato direto, ativo e afetivo com falantes da língua no contexto da escola formal, devidamente e intencionalmente preparada para esse fim.

Para isso, a escola produz intencionalmente um entorno convidativo para que a criança pré-escolar se relacione com a língua inglesa em ambientes e situações

criadas para apresentação da língua em situações reais de comunicação. Tendo vivências com a língua inglesa, a criança poderá tê-la como referência para outras atividades, dentre as quais a brincadeira de papéis sociais. Como, por exemplo, ao reproduzir em sua brincadeira de papéis vivências com esse idioma, as quais lhe foram apresentadas na escola, o brincar de turista, de tradutor, e de envolver em seu momento lúdico alguma situação de uso da língua inglesa para fins de comunicação.

A infância pré-escolar torna-se, assim, momento em que é possível incentivar o encontro e as vivências com uma língua estrangeira, o que, juntamente com o contato com as demais culturas históricos-sociais de seu tempo, pode contribuir para o desenvolvimento humano sem obstaculizar a formação psíquica infantil. Vigotski (2006) considera que a infância é momento propício para aprender línguas estrangeiras, principalmente porque, nos anos iniciais da vida, até por volta dos dez anos, a memória está em pleno desenvolvimento.

Da mesma forma, Vigotski (2006), citando Goethe, autor de nossa epígrafe, nos trazem reflexões pertinentes a respeito da aquisição de línguas estrangeiras como meio de aperfeiçoar nosso conhecimento em nossa própria língua materna. Em sua analogia das línguas maternas e estrangeiras com os conceitos cotidianos e científicos Vigotski (2006) nos chama a atenção para a possibilidade de maior crescimento humano de crianças que tem contato com uma língua estrangeira na idade pré-escolar, pois:

[...] como mostram os experimentos e como ensina a teoria, os conceitos científicos estabelecem uma parcela de desenvolvimento que a criança ainda não tem, se a assimilação do conceito científico se antecipa, quer dizer, se se produz uma zona em que ainda não amadureceram as possibilidades correspondentes, começaremos a nos dar conta que o ensino dos conceitos científicos pode desempenhar na realidade um enorme e decisivo papel no desenvolvimento mental da criança. (VIGOTSKI, 2006, p. 255).

De acordo com a analogia vigotskiana tal premissa também se faz verdadeira no tocante à apropriação de uma língua estrangeira, que ao ser apresentada aos pré-escolares pode proporcionar o surgimento de uma zona de desenvolvimento que impulsiona os pequenos ao crescimento mental rico em possibilidades humanas. Um idioma auxiliará a criança no desenvolvimento do outro, tendo em vista que “os lados débeis da língua materna são precisamente fortes no idioma estrangeiro. O contrário

também é verdade [...]” (VIGOTSKI, 2006, p. 256). Como exemplo, podemos citar o emprego espontâneo da fonética na língua materna que se opõe a dificuldade de pronúncia na língua estrangeira, que somente ao final do processo de aquisição culminará em uma linguagem solta e espontânea, são caminhos opostos que se completam e podem auxiliar no aperfeiçoamento do desenvolvimento humano.

Dessa forma, justificamos a inclusão da língua estrangeira, nomeadamente a inglesa, por motivos já explicitados de língua franca, nas pré-escolas como meio de aperfeiçoar os processos de desenvolvimento humano na infância. A criança aprende o idioma estrangeiro quando já domina o sistema de significados na linguagem materna, sistema que transfere para a esfera do outro idioma, mas também sucede o contrário: o aprendizado do idioma estrangeiro abre o caminho para conseguir dominar as formas superiores da língua materna. Permite à criança compreender esta última como um caso particular do sistema da língua, possibilitando-lhe para tanto generalizar os fenômenos da língua materna, o que significa começar a tomar consciência e dominar operações verbais próprias (VIGOTSKI, 2006), processo que se aperfeiçoará nos anos seguintes de sua escolaridade levando gradualmente a criança pré-escolar ao início de uma transição para o plano superior da linguagem de caráter consciente e voluntário. É precisamente nesse sentido que Vigotski interpreta a frase de Goethe que afirma que quem não sabe um idioma estrangeiro não conhece em profundidade sua própria língua.

Como cerne das conclusões da pesquisa realizada, a partir das quatro unidades de análise selecionadas, chegamos às contribuições teóricas advindas da escola de Vigotski, cujas bases centram-se na premissa de que as capacidades humanas não se desenvolvem naturalmente, mas socialmente, e que, de forma espontânea, sem intencionalidade, não atingem suas máximas possibilidades. Tais contribuições teóricas nos ensinam a redefinir os conceitos de ser humano, aprendizagem, apropriação, objetivação, mediação, linguagem e desenvolvimento humano, considerando-os bases capazes de orientar a consecução de uma educação humanizadora das crianças pré-escolares.

Essa compreensão e os demais fundamentos científicos apresentados ao longo desta pesquisa, orientaram as reflexões sobre implicações educacionais para uma iniciação à língua inglesa com foco na efetividade do desenvolvimento humano. Para cumprir nosso objetivo de pesquisa, buscamos compreender esses conceitos e

sistematizar resultados dos estudos pertencentes ao *corpus* selecionado para que fosse possível deduzir implicações pedagógicas para a iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar.

Tais implicações, suscitadas a partir das quatro unidades de análise eleitas, nos levam ao entendimento de que a língua inglesa constitui-se em um bem histórico, uma herança cultural a ser transmitida para as gerações mais novas, de modo vivo e envolvente. Essa iniciação respeita e se ampara na brincadeira de papéis, atividade principal dos três aos seis anos, constituída e efetivada num espaço pensado e preparado intencionalmente para a atuação ativa de adultos e crianças. Esse ambiente privilegiado à iniciação à língua inglesa se constitui como lugar para vivências dessa língua em sua forma final e em contextos de imersão e comunicação. O contato com falantes da língua como ela é, em momentos de expressão e diálogos, torna-se fundamental no processo.

No tocante ao papel do professor, afirmamos seu trabalho subsidiado por conhecimentos relativos às regularidades e, também, especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano ao longo dos seis primeiros anos de vida. Como profissional que conhece características típicas da infância, o docente investe na relação ativa da criança com a língua inglesa, em contextos educativos tecidos para a garantia dos direitos fundamentais infantis, com base em ações de planejamento, intervenções e avaliações de seu próprio trabalho e suas implicações para a formação humana no começo da vida. Com esse entendimento, o desafio posto é o de formar teórica e didaticamente o professor para o exercício da docência em sua integralidade, com a perspectiva de humanizar as jovens gerações, humanizando-se também nesse processo.

Nesse processo potencialmente humanizador, a criança é entendida como um ser completo e complexo, que está se desenvolvendo como ser humano. Os conhecimentos propostos a ela devem afetá-la positivamente num ambiente de conforto emocional, intelectual e físico. Em virtude desse entendimento, reiteramos que a criança assume lugar ativo na relação com a língua, a partir da forma final do idioma: torna-se sujeito que ouve a língua como ela é, sua entonação, seu sotaque, sua estrutura gramatical completa, buscando apropriá-la e objetivá-la.

A partir dos resultados e conclusões alcançados, consideramos, ao final desta investigação, ter respondido ao problema que deflagrou a pesquisa e ter alcançado o

objetivo proposto, com a expectativa do oferecimento de contribuições para a ampliação do campo de conhecimentos na área.

Dessa forma, defende-se a tese de que a apropriação de princípios advindos da Teoria Histórico-Cultural pode fomentar um trabalho educativo de iniciação à língua inglesa na idade pré-escolar capaz de potencializar o desenvolvimento de capacidades humanas, favorecendo, assim, processos qualitativos na constituição da inteligência e personalidade da criança.

Por ora, encerramos este trabalho na perspectiva de que as discussões aqui abertas e realizadas continuem de forma que consigamos, a cada dia, aprimorar as conclusões acerca dos elementos teórico-metodológicos que fundamentam uma Educação Infantil promotora do máximo desenvolvimento humano das crianças.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3530954. Acesso em: 27 out. 2018.
- ALMADA, F. de A. C. de. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104797/almada_fac_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar, Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.173-200.
- ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**. Caxias do Sul. v. 15, n. 1, p. 25-44. jan./abr. 2010.
- ARANTES, A. R. V.; BARBOSA, J. T. da S. O lúdico na Educação Infantil. **Magistro de Filosofia**, Anápolis, v. 1, n. 21, p.100-115, 2017.
- ASSIS, M. S. S. de. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2010. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2248/3009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.
- BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Ed.) **Inglês como lingua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do

Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação PNE 2001- 2010. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROWN, D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2001.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, M. M. Na Educação Infantil, o que funciona é formação em contexto. [entrevista cedida a] Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 134-151, jul./dez., 2016.

CARVALHO, R. C. M. **A Teacher's Discourse in EFL Classes for Very Young Learners**: Investigating Mood Choices and Register. 2005, 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARVALHO, R. C. M. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 48 (2), p. 317-332. 1 dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200009. Acesso em: 08 ago. 2018.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2009. p. 34-47.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A. et. Al (org.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.

COSTA, S. A da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

CRYSTAL, D. (1997). **English as a global language**. 2. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

DAVID, R. S. Professor, quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. **Tabuleiro de Letras**. Salvador, vol.10 (2), p. 65-77, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/3183>. Acesso em: 08 ago. 2018.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELLOVA, C.C. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças**: o papel do lúdico. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PUC/SP, São Paulo, 2009.

DIPARDO, A.; POTTER, C. Beyond cognition: A Vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. *In*: KOZULIN, A. et. Al (org.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 317- 345.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2019.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral – 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FARIA, M. de O. **A Teoria Histórico-Cultural e a brincadeira**: (re) pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4221334. Acesso em: 27 out. 2018.

FORTE, J. da S. **O ensino de língua inglesa para alunos de Educação Infantil em Porto Alegre**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28774>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FRIEDMANN, A. **Jogos Tradicionais**. Série Idéias, São Paulo: FDE, 1995.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição do vocabulário, 2007, 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12514>. Acesso em: 08 ago. 2018.

GIMENEZ, T. et al . Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte , v. 15, n. 3, p. 593-619, Set. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 Jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>.

GÓIS, M. S. V. A Influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. **Cadernos de CNFL**. Rio de Janeiro, vol.

XII, n. 09, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/02.pdf> . Acesso em: 12 set. 2019.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

HAZIN, A. C. de M. **Línguas, culturas e educação**: discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. 2016. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29764/1/TESE%20Ana%20Cristina%20de%20Moraes%20Hazin%20Palhares.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

JARETA, G. Porque o ensino do inglês não decola no Brasil, **Revista Educação**, São Paulo, n. 223, nov. 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

KISHIMOTO, T. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais do evento**, Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 21 maio 2020.

KRASHEN, S. D. **Principles and practices in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. TERREL, T.D. **The natural approach – language acquisition in the classroom**. London: Prentice Hall Europe, 1995.

KUHLMANN Jr, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

KUHLMANN Jr, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-posições**. Campinas, vol 7, n. 3, p. 24-35, nov. 1996.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr, M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**:

implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=574351. Acesso em: 27 out. 2018.

LEITE, A. C. de C. G. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4472116. Acesso em: 27 out. 2018.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L.S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2012. p. 59-83.

LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A Questão do método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-129.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. 115-128.

LIMA, V. G. de. A atividade principal no processo de educação de bebês. *In* SILVA, J. R.; et al. (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos-SP: João e Pedro editores, 2018. p. 91-117.

LINGUEVIS, A. M. **Educação Infantil**: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua Inglesa. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13882>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, V.

e SHUARE, M (org.). **La Psicologia Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 350 p. p. 274-298.

MAGALHÃES, C, et al. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1335688. Acesso em: 27 out. 2018.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil**: um estudo de caso. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../16122010.../juliana_pelluzzi.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

MARCO, M. T. de. **Percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa**: o caso de Medianeira/PR. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p. 12-31.

MELLO, M.; BASSO, I. Formação continuada de professoras de Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural. *In*: REALI; MIZUKAMI (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista pro-posições**. Campinas, v.10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 7 fev. 2019.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5825/4249>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

MONTEAGUDO, B. C. S. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. *In*: SILVA, J. R.; et al. (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos-SP: João e Pedro editores, 2018. p. 49-67.

MOURA, D. C. R. de. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315682. Acesso em: 27 out. 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315688. Acesso em: 27 out. 2018.

O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner, Produção: São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. 6 vídeos HD (257 min). Disponível em: Netflix. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. da S de. **Ser docente na Educação Infantil, entre o ensinar e o aprender**: reflexões sobre especificidades da docência na infância. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2019.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, Genebra, Organização das Nações Unidas: 1959.

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270529?mode=full>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PASCHOAL, L. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria Histórico-Cultural e literatura: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315680. Acesso em: 27 out. 2018.

PAVANI, L. C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14110>. Acesso em: 27 jul. 2018.

PEIXE, D.C.S. **Material lúdico na Educação Infantil: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis/SC**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PEREIRA, J. de C. Q. M. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação prática docente**, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4148283. Acesso em: 27 jun. 2017.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361983. Acesso em: 27 out. 2018.

PHILIPS, S. **Young learners**. Oxford: Oxford University Press. 1993.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3272>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PRINTES, J. S. **O desenho na Educação Infantil**: perspectiva de formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500>. Acesso em: 27 out. 2018.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvendo e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, n. 4, p. 10-33, set./out. 2003.

ROTH, G. **Teaching very young children: pre-school and early primary**. Richmond handbook for English teachers, London: Richmond Publishing, 1998.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil**: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4754721. Acesso em: 27 out. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar, Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 75-101.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>. Acesso em 05 fev. 2021.

SEIXAS, L. M. O. S. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5220833. Acesso em: 29 out. 2018.

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível**: The crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102188>. Acesso em: 09 ago. 2018.

SILVA, E. A. da. **O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90196/silva_ea_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 nov. 2018.

SILVA, A. de O. **Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115925>. Acesso em: 27 jul. 2018.

SILVA, A. L. R. de. **Leitura na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3724507. Acesso em: 27 out. 2018.

SILVA, J. R. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In*: SILVA, J. R.; et al. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos-SP: João e Pedro editores, 2018. p. 25-48.

SILVA, P. A. R. **Formas de resistência de crianças contra tecnologias pedagógicas que tendem a subjugar a infância: o ensino de língua inglesa**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5543432. Acesso em: 08 ago. 2018.

SINGULANI, R. A. D. A.; MELLO, S. A. Que vivências são oportunizadas às crianças nas escolas de educação Infantil? **Revista Saber Acadêmico**. n. 17, p. 127-138, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/revista-saber-academico-n-17-issn-silgulani-r-a-d-mello-s-a-m-2015>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-139.

SUNTI, D. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. **Eventos Pedagógicos**. Sinop, v. 3, n. 1, p. 340-349, fev./abr. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/articles/view/570>. Acesso em: 29 out. 2018.

TEIXEIRA, S.R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com**

professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

TSUHAKO, Y.N. O desenho como expressão da criança. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 173-188.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VENGUER, L. A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1976.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91175/vieira_er_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 nov. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-702, out/dez. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papes, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: Problemas de psicología general, (1996). Madrid: A. Machado Libros, 2006. 484 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil (1996). Madrid: A. Machado Libros, 2006a. 427 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**: El Significado Histórico de la crisis de la psicología (1982). Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas VI**: Herencia científica (1983). Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2017. 421 p.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKII L. S. e outros. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.