

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE DOIS A TRÊS
ANOS: UM ESTUDO COM ENFOQUE NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

MARÍLIA
2016

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE DOIS A TRÊS ANOS: UM ESTUDO COM ENFOQUE NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof. Dra. Suely Amaral Mello.

MARÍLIA
2016

Singulani, Renata Aparecida Dezo.
S617s A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil / Renata Aparecida Dezo Singulani. – Marília, 2016.
177 f. ; 30 cm.

Orientador: Suely Amaral Mello.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Bibliografia: f. 169-175

1. Leitura (Ensino elementar). 2. Língua inglesa - Gênero. 3. Escrita. I. Autor. II. Título.

CDD 372.65

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE DOIS A TRÊS
ANOS: UM ESTUDO COM ENFOQUE NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP –
Campus de Marília – como requisito à obtenção do Título de Doutora em Educação,
sob a orientação da Professora Doutora Suely Amaral Mello.

Aprovado em 07 de março de 2016, pela banca examinadora:

Dra. Suely Amaral Mello - Orientadora

Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes – UNESP – Assis

Dra. Sônia Regina Teixeira – Universidade Federal do Pará

Dra. Stela Miller – UNESP – Marília

Dra. Cyntia Guizilim Giroto – UNESP - Marília

Marília, 07 de março de 2016.

Às crianças pequenas, com sua curiosidade em aprender e descobrir.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Suely Amaral Mello, minha orientadora, por ter acreditado mais uma vez em mim e acompanhado o meu processo de pesquisa. Agradeço pelos encontros, pelas conversas, reflexões e ensinamentos que ampliaram meu saber referente à teoria histórico-cultural e a educação das crianças pequenas. Com seu exemplo de ser humano contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor. Sou grata por tudo. E como sempre digo: “Quando crescer, quero ser igual a você”.

Ao Reges, meu companheiro de sempre, pelo apoio incondicional em todos os momentos dessa caminhada. Meu grande incentivador, que com sabedoria trouxe calma e tranquilidade quando tudo parecia insolúvel. Pela presença constante junto ao Franco, nosso filho, principalmente durante minhas ausências.

Ao Franco, meu filho querido, pela alegria da sua presença transmitindo-me força para continuar, e pela sua admiração ao ver o trabalho finalizado: “Nossa, foi você que escreveu tudo isso?”, “Quanto tempo demorou?”. Espero que essa jornada tenha trazido algo de bom para você também.

Aos meus pais Neuza e Genésio, aos meus irmãos, Natalino e Júnior pelo incentivo e apoio em minha caminhada. Sempre acreditando e torcendo pelo meu sucesso.

Ao meu irmão Fabio, que apesar de longe, não deixou de me ajudar, principalmente na formatação do texto e na leitura de partes do trabalho. Obrigada pelo apoio de sempre.

À professora e amiga Cláudia Aparecida Valderramas Gomes, pelo cuidado, atenção e sensibilidade que teve durante a leitura do trabalho, trazendo contribuições fundamentais para o seu enriquecimento.

À professora Stella Miller, pelas aulas inspiradoras sobre Bakhtin e pela leitura atenta que fez do trabalho, com apontamentos que trouxeram muita contribuição.

À professora Cyntia Guizilim Giroto, por mais uma vez participar da minha banca e trazer apontamentos essenciais para o trabalho. Obrigada pela leitura cuidadosa que sempre faz.

À professora Sônia Regina Teixeira, com seu jeito meigo e delicado, trouxe muita contribuição para o trabalho. Que a sua participação tenha contribuído também para estreitarmos os laços acadêmicos entre UNESP e UFPA.

À amiga Adriane, que me acompanhou durante todo o processo de construção da pesquisa. Obrigada pela parceria nos momentos de estudo, reflexões, conversas, desabafos e viagens, o que ajudou a tornar a caminhada menos árdua. É muito bom poder contar com seu apoio e companheirismo. Que a nossa amizade continue sempre assim.

À amiga de sempre Marília, que com seu jeito meigo e delicado sempre esteve por perto disponível a ouvir os desabafos, dividir as alegrias e tristezas, a oferecer uma palavra de consolo e a fazer suas orações para que tudo corresse bem. Obrigada amiga, por ser “você”, do jeitinho que é.

Às amigas Flávia e Greice, pelas conversas e discussões sobre a educação das crianças pequenas.

Às monitoras Valdirene e Maria, por terem aberto as portas da sala para que eu pudesse realizar a minha pesquisa. Sou muito grata a vocês.

Às crianças e seus responsáveis, que também aceitaram o desafio de participarem da pesquisa.

"Vocês dizem:- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o
nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las".

KORCZAK, 1981

RESUMO

A presente pesquisa foi motivada a partir de observações do cotidiano das crianças na escola de Educação Infantil, na qual observou-se uma pobreza de experiências em seus fazeres e uma visão biologizante dos professores quanto ao desenvolvimento infantil. O estudo tem como embasamento teórico a teoria histórico-cultural e parte do pressuposto de que a situação social de desenvolvimento das crianças é condicionada por suas condições de vida e educação, e quando intencionalmente organizadas, podem promover vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico. Tem como objetivo geral identificar e analisar a situação social de desenvolvimento da criança de dois a três anos por meio das situações vivenciadas na escola da infância e tem como objetivos específicos analisar as condições objetivas e subjetivas em que se efetivam as experiências das crianças de dois a três anos na escola de Educação Infantil, refletir sobre como acontece a intervenção intencional do (a) professor (a) nessas circunstâncias e identificar como tais condições se objetivam em elementos indicadores do desenvolvimento psíquico. A hipótese inicial é de que o desenvolvimento da criança pode ser potencializado quando se identifica a situação social de desenvolvimento, o que implica reconhecer as condições objetivas e subjetivas em que acontecem a atividade e como essa atividade impacta as funções psíquicas em formação. A metodologia consistiu em observação e filmagem da rotina de uma turma de crianças de dois a três anos de um Centro de Educação Infantil. As crianças foram observadas e filmadas enquanto se relacionavam com as demais crianças, com a professora e com os materiais disponíveis no espaço da sala. Os resultados apresentados demonstram que ao observar, atentamente, os fazeres, expressões e modos de agir das crianças, o (a) professor (a) pode identificar a sua situação social de desenvolvimento, para planejar e organizar as condições favoráveis à potencialização do desenvolvimento. As condições objetivas da atividade das crianças, assim como, as intervenções das professoras nem sempre favoreceram a ampliação das possibilidades de desenvolvimento das crianças. Em várias situações foi possível perceber indícios dos processos psíquicos em formação.

Palavras chaves: Educação Infantil. Teoria histórico-cultural. Situação social de desenvolvimento. Desenvolvimento infantil. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This study was motivated from observations about children in early childhood education's daily in which were realized poor activities experiences and a biological view from educators about the child development. This study has a theoretical basic from the cultural historical theory and the presupposed the social conditions of child development are conditioned by his life situations and education. However, when they are purposely organized, they can promote experiences that conduce to the psychological development. The general aim of this research is identifying and analyzing the children between two and three years old's social situation of development from experiences in the childhood education. The specific aims are analyzing the objective and subjective conditions that the children between two and three years old experience; reflecting about how these conditions promote the psychological development objectively as well as understanding how the purposely intervention of teachers happens. The first hypothesis is that children development can be enhanced when the social condition of development is identified by recognizing the objective and subjective conditions the activities happens and how these impact the psychological functions in formation. The methods consist in watching and recording the daily of a children group between two and three years old in an early childhood education. While the children related each other, to teacher and to objects available in the room. The results show the children were active when in contact with the objects available in the room, although there was not wide variety of them. In many situations, the not intentional intervention of the teacher hindered the development of the children. The research shows the educators can identify the children's social situation of development by watching carefully them in order to plan and organize the favorable conditions to the full development. The objective conditions of children's activity, as well as the teacher's interventions do not always benefit the expansion of the children potential development. In many cases it was possible to recognize evidences of psychic processes in formation.

Key-words: Early Childhood. Cultural-Historical Theory. Social situation of development. Child development. Pedagogical intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS DE VÍDEO 1 - SITUAÇÃO 01: CRIANÇAS BRINCANDO COM BLOCOS DE MONTAR.....	67
IMAGENS DE VÍDEO 2 - SITUAÇÃO 09: CRIANÇAS BRINCANDO COM PEÇAS DE MONTAR E BONECAS.....	82
IMAGENS DE VÍDEO 3 - SITUAÇÃO 12: CRIANÇAS SUBINDO NO BALANÇO.....	93
IMAGENS DE VÍDEO 4 – SITUAÇÃO 13: MENINA BALANÇANDO NO SUPORTE DE TAPETE.....	97
IMAGENS DE VÍDEO 5 – SITUAÇÃO 22: CRIANÇAS BRINCANDO COM BONECÕES II.....	106
IMAGENS DE VÍDEO 6 – SITUAÇÃO 02: GUARDANDO OS BRINQUEDOS.....	113
IMAGENS DE VÍDEO 7 – SITUAÇÃO 31: MENINA DANDO COMIDINHA PARA BONECA.....	117
IMAGENS DE VÍDEO 8 – SITUAÇÃO 33: CRIANÇAS FAZENDO COMIDINHA.....	118
IMAGENS DE VÍDEO 9 – SITUAÇÃO 32: MENINA BRINCANDO COM BRINQUEDO DE CASINHA.....	120
IMAGEM DE VÍDEO 10 - SITUAÇÃO 07: CRIANÇAS BRINCANDO DE ASSISTIR JOGO.....	123
IMAGENS DE VÍDEO 11 – SITUAÇÃO 20: CRIANÇAS BRINCANDO DE CABELEIREIRO(A).....	126
IMAGENS DE VÍDEO 12 – SITUAÇÃO 24: CRIANÇAS BRINCANDO COM JOGO DE ENCAIXE DE MADEIRA.....	132
IMAGENS DE VÍDEO 13 – SITUAÇÃO 26: MENINAS BRINCANDO DE ENCAIXE COM PEÇAS DE MONTAR.....	135
IMAGENS DE VÍDEO 14 – SITUAÇÃO 28: PINOS DE MADEIRA II.....	141
IMAGENS DE VÍDEO 15 – SITUAÇÃO 03: PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA.....	144
IMAGEM DE VÍDEO 16 – SITUAÇÃO 05: PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA.....	146
IMAGEM DE VÍDEO 17 – SITUAÇÃO 04: CRIANÇAS DESENHANDO.....	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	18
1.1 AS PESQUISAS COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	31
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	40
1.2.1 O Centro de Educação Infantil.....	43
1.2.2 Sujeitos da Pesquisa.....	46
1.2.3 Procedimentos da Pesquisa.....	47
1.2.4 Rotina da Turma do Maternal I.....	52
1.2.5 A Sala do Maternal I.....	54
2 ANÁLISE DOS DADOS.....	57
2.1 O QUE DIZEM AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS: ENTRELAÇAMENTO TEORIA E PRÁTICA.....	62
2.2 EXPERIÊNCIAS DIRIGIDAS PELAS PROFESSORAS.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE.....	176

INTRODUÇÃO

“A beleza não está na partida nem na chegada, mas na viagem”.

Guimarães Rosa

A presente pesquisa, assim como uma viagem, foi configurando sua beleza da descoberta e do aprendizado ao longo do processo de construção, o qual foi marcado por momentos de muitas leituras, de novas conquistas referentes à teoria histórico-cultural, pois, a cada leitura, os conceitos que, aparentemente, já eram conhecidos ganhavam nova significação, de dúvidas quanto à coerência entre o problema desencadeador da pesquisa, seus objetivos e metodologia, de dificuldades manifestadas, principalmente no período de escrita/objetivação da tese e da análise dos dados e alegrias ao participar com as crianças da sua rotina na escola de Educação Infantil e ao ver o trabalho sendo concluído. Tais vivências possibilitaram a objetivação/materialização dos conhecimentos adquiridos, na forma como aqui se apresenta.

A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, que tem Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) como seu principal representante. Vigotski viveu momentos de conflitos e transformações sociais, políticas e econômicas advindas da Revolução Russa de 1917 e que o influenciaram na construção da Psicologia Marxista, nas palavras de Beatón (2005, p. 26), de uma “verdadeira psicologia científica”. Neste contexto histórico, Vigotski colocou-se em posição de defesa e luta por justiça social e emancipação humana, almejando a participação consciente dos cidadãos nos movimentos sociais.

Contrário às concepções psicológicas idealistas e naturalistas que atribuíam o desenvolvimento psíquico a fatores e processos imanentes ao organismo humano, Vigotski construiu uma psicologia baseada na concepção marxista materialista dialética e concedia ao desenvolvimento humano um enfoque histórico e cultural.

Nesse processo de construção de uma psicologia que compreende o desenvolvimento humano como produto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e destes com a cultura, criada historicamente pela humanidade, uniram-se a ele alguns jovens pesquisadores, entre eles: Luria, Leontiev, Zaporozhets, Elkonin, Galperin, Bozhovich e Morozova, que se dedicaram a pesquisar sobre a neuropsicologia, a teoria da atividade, a periodização do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento da personalidade, a questão da aprendizagem, da linguagem e das crianças com necessidades especiais.

A opção por utilizar a teoria histórico-cultural como fundamentação teórica da pesquisa se deu pela forma como ela compreende o processo de desenvolvimento humano, não como fruto apenas dos fatores biológicos, mas essencialmente das condições de vida e educação do indivíduo, o que traz à educação uma nova qualidade, a de promover a humanização dos sujeitos, ou seja, o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Com essa forma de compreender o desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural busca a emancipação dos sujeitos, por meio de uma educação desenvolvente, onde cada indivíduo é protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao buscar fundamentos para este trabalho na teoria histórico-cultural, deparo-me com a necessidade de elucidar conceitos essenciais para a compreensão histórico-cultural do ser humano, como o conceito de desenvolvimento humano, cultura, atividade, de mediação, de vivência, zona de desenvolvimento próximo e iminente, funções psíquicas superiores, personalidade e que serão abordados e aprofundados no transcorrer deste estudo.

Para a psicologia histórico-cultural o desenvolvimento humano deriva de uma relação dialética entre os processos naturais e culturais, pelos quais “ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam um com o outro” (VYGOTSKI, 1995, p. 36), e nesse entrelaçamento, o biológico modifica-se, tornando-se, além de biológico, histórico. Nesse processo de desenvolvimento humano o homem também produz cultura, considerada por Vigotski (apud Davidov 1987, p. 5), como “o produto da vida social e da atividade social do homem”¹, que ao ser apropriada/objetivada pelo indivíduo, por meio da atividade e da mediação, gera no sujeito novas necessidades, que levam a

¹ No original: “es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre”.

construção da história. Para Leontiev (2010, p. 63) a atividade “não é construída mecanicamente”, mas a partir das necessidades da criança, e conduz a importantes mudanças nos seus processos psíquicos e na sua personalidade. O termo mediação, segundo Vigotski (apud Tunes et. al, 2005, p. 694), é utilizado “para se referir aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social”.

O relacionamento da criança com o meio também pode levá-la à vivências, que segundo Bozhovich (1976), refere-se a relação afetiva que ela estabelece com o meio. Segundo o autor (1976, p. 124) “a vivência é como um nó, no qual estão atadas diversas influências e circunstâncias, tanto externas como internas”². Nesse processo de humanização, a teoria histórico-cultural compreende que são as vivências/atividades/aprendizagens do sujeito que geram o seu desenvolvimento. Assim, Vigotski (2010a) denomina de zona de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e zona de desenvolvimento iminente³, os processos que estão em formação, próximos a se tornarem reais.

Para a teoria histórico cultural o desenvolvimento acontece primeiro por meio das relações entre as pessoas num processo intersíquico, para depois tornar-se intrapsíquico. Assim as funções psíquicas passam de elementares, dependentes da maturação biológica, para superiores, consideradas como “formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas” (MARTINS, 2013, p. 107). Nesse processo, o indivíduo ao objetivar-se, revela aspectos de sua personalidade, construída nas relações e considerada como a forma singular do sujeito se manifestar. Segundo Bozhovich (1976, p. 99), a personalidade é fundamental para a caracterização do homem, pois, “lhe garante formas de conduta e atividade mais elevadas e conscientes e permite a unidade de todas suas atitudes para a realidade”⁴

Diante dos estudos embasados na teoria histórico-cultural e da minha presença nas Instituições de Educação Infantil, ao observar as atividades das

² No original: “la vivencia es como un nudo en el cual están atadas diversas influencias y circunstancias, tanto externas como internas”.

³ O termo “desenvolvimento iminente”, será utilizado conforme tradução de Prestes, em substituição ao termo “desenvolvimento potencial ou próximo”.

⁴ No original: “le garantiza formas de conducta y actividad más elevadas y conscientes y permite la unidad de todas sus actitudes hacia la realidad”.

crianças de zero a três anos, percebo uma pobreza de experiências⁵ em sua rotina diária, ficando aquém do que poderiam de fato fazer. Articulada a essa situação, percebo também que a maioria dos professores ainda não se veem como responsáveis pelo desenvolvimento psíquico das crianças, considerando-o um processo natural e biológico. Por isso, pretendi, nessa pesquisa, observar como acontecem as atividades das crianças de dois a três anos nas escolas de Educação Infantil e considerar como elas podem vir a se realizar a partir do referencial da teoria histórico-cultural. Nesse caso, olhar para as atividades das crianças implica considerar o conjunto de elementos que as determinam como: o espaço, o tempo, as relações, a cultura presente na escola e as mediações do (a) professor (a) realizadas durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento, por isso, as crianças não foram observadas, isoladamente, mas na sua forma viva de expressão e comunicação, enquanto brincavam e se relacionavam com as pessoas e a cultura.

Parti, então, do pressuposto de que a situação social de desenvolvimento das crianças – o conjunto de suas condições internas para o desenvolvimento - é condicionada por suas condições de vida e educação e, quando são intencionalmente organizadas por uma pessoa mais experiente, podem promover vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico. No caso das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil, considero o (a) professor (a) como o sujeito responsável por organizar, intencionalmente, as condições em que o processo educativo se realizará.

O conceito de situação social de desenvolvimento é utilizado por Vigotski e refere-se às condições em que as crianças se encontram para o desenvolvimento, manifestadas pela sua forma única de relacionamento com o meio.

Adotar o conceito de situação social de desenvolvimento, conforme a teoria histórico-cultural apresenta, implicou olhar para o desenvolvimento infantil não como biologicamente dado, mas para as condições objetivas e subjetivas que o determinam. Essas condições objetivas envolvem: as relações que as crianças estabelecem com as pessoas e a cultura – inclusive em sua forma mais elaborada -, a organização do tempo e do espaço, as atividades⁶ que são por elas realizadas e

⁵O termo experiência será utilizado para nomear as ações que são realizadas pelas crianças sem que elas sejam afetadas de maneira a se colocarem em atividade, conforme o conceito de Leontiev (2010).

⁶ Adoto o termo atividade segundo o conceito da teoria histórico-cultural, conforme utilizado por Leontiev (2010) que significa o fazer do ser humano inteiro (corpo, mente e emoção). Esse conceito é sinônimo do conceito de vivência utilizado por Vygotsky (2010) e não se confunde, portanto, com a atividade

as intervenções presentes no ambiente escolar. As condições subjetivas abrangem: as necessidades, os motivos, os processos psíquicos em processo de formação.

Para a teoria histórico-cultural, a situação social de desenvolvimento supera o conceito de idade biológica, visto que, não depende apenas dos fatores naturais, mas das situações que são vivenciadas pelas crianças. Por isso, crianças de uma mesma idade biológica podem encontrar-se em diferentes níveis de situação social de desenvolvimento.

Dessa forma, a condição em que a criança se encontra para o desenvolvimento, ou seja, a sua situação social de desenvolvimento se manifesta pelo modo como ela se relaciona, pela maneira como percebe, vê, compreende e se expressa durante as vivências.

Nesse contexto, cabe ao (a) professor (a) observar atentamente o fazer das crianças a fim de reconhecer e identificar a situação social de desenvolvimento, para organizar as condições que favoreçam o processo de aprendizagem e desenvolvimento e planejar intervenções que promovam a sua potencialização, pois, intencionalmente ou não, as suas ações estarão sempre influenciando a constituição da situação social de desenvolvimento das crianças.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos por meio da observação e registro das situações vivenciadas na escola da infância, e teve como objetivos específicos analisar as condições objetivas e subjetivas em que se efetivam as experiências das crianças na escola de Educação Infantil, refletir sobre como acontece a intervenção intencional do (a) professor (a) nessas circunstâncias e como tais condições são apropriadas e objetivadas sob a forma de elementos indicadores do desenvolvimento psíquico.

A minha hipótese inicial é de que o desenvolvimento da criança pode ser potencializado quando se identifica a situação social de desenvolvimento, o que implica reconhecer as condições objetivas e subjetivas em que acontece a atividade e como essa atividade impacta as funções psíquicas em formação.

Assim, entendo que a relevância da pesquisa está em oferecer elementos para ampliar as reflexões sobre a educação das crianças de zero a três anos à luz da teoria histórico-cultural e em esclarecer o lugar do (a) professor (a) na relação

com a criança, considerando que o seu protagonismo no processo educativo não anula o protagonismo também essencial da criança, mas o amplia.

O estudo do conceito de situação social de desenvolvimento leva a perceber a complexidade que envolve o processo educativo, por isso, faz-se necessária uma teoria que fundamente cientificamente o trabalho do (a) professor (a).

Com o propósito de explicitar os resultados obtidos com a realização da pesquisa, o presente relatório apresenta-se dividido em dois capítulos.

No primeiro capítulo, que está subdividido em dois itens, apresento a fundamentação do problema de pesquisa e o seu delineamento metodológico. No primeiro item, exponho algumas pesquisas realizadas com as crianças de zero a três anos, no âmbito nacional e internacional, e, no segundo, trago os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa. No item referente à metodologia, apresento o Centro de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de coleta de dados, a rotina da turma pesquisada – maternal I – e a organização da sala ocupada pela turma.

No segundo capítulo, exibio a análise dos dados juntamente com a fundamentação teórica, composta de dois itens: “O que dizem as experiências das crianças: entrelaçamento entre teoria e prática” e “As experiências dirigidas pela professora”. No primeiro item, analiso os momentos em que as crianças encontravam-se envolvidas em atividades livres, ou seja, brincavam sem a interferência direta da professora e no segundo item analiso as atividades dirigidas integralmente pela professora.

Em seguida, apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

1 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta e discute as questões que motivaram a realização da pesquisa referente à situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos, no contexto de uma escola de Educação infantil, tendo como embasamento teórico a perspectiva histórico-cultural. Propõe-se, ainda, a explicitar os seus aspectos metodológicos.

Vivemos um momento da história em que a educação das crianças de zero a três anos começa a conquistar espaço no meio acadêmico, o que demonstra um crescente interesse dos pesquisadores e da sociedade em conhecer as particularidades das crianças pequenas, colocando-se numa atitude de escuta das vozes e linguagens infantis.

Schmitt (2008) e Strenzel (2000) apontam que, a partir de 1990, houve um crescimento, ainda que pequeno, das pesquisas referentes à educação das crianças de zero a três anos, intensificando-se a partir de 1996. Considerando o período de abrangência das pesquisas, Strenzel de 1983 a 1998 e Schmitt de 1986 a 2006, e o fato desta última ter utilizado como principal fonte de busca o portal da CAPES⁷, presumimos que, até o momento, a trajetória de investigação nesta área continue avançando.

Durante o processo de investigação bibliográfica da presente pesquisa, que não teve como objetivo fazer um levantamento histórico das pesquisas realizadas com crianças dessa faixa etária, mas investigar quais enfoques já havia sido estudado pelos pesquisadores, foram encontradas dissertações, teses e artigos com datas posteriores às pesquisadas por Schmitt e Strenzel, como Silva, 2007; Gobbato, 2011; Guimarães, 2011; Mello, 2003, 2004, 2006, 2009, 2010, 2012; Oliveira, 2011; Pereira, 2011; Quental, 2012; Brito, 2013; Sanches, 2013 e que serão retomados no capítulo seguinte.

⁷ As pesquisas utilizadas, tendo como principal fonte os dados da CAPES necessitam ser considerados de forma relativa, visto que, abrangem somente as pesquisas disponibilizadas pela internet e não trazem os trabalhos com datas mais antigas.

Ainda que o número de pesquisas envolvendo as crianças esteja aumentando, cada vez que adentramos no universo das escolas de Educação Infantil e aprofundamos os estudos referentes à educação das crianças pequenas, deparamo-nos com questões que ainda nos causam incômodo como, por exemplo, a maneira como os adultos se relacionam com as crianças no ambiente escolar, a redução do tempo destinado às brincadeiras dentro e fora da sala, a utilização dos sistemas apostilados, a ausência de formação em serviço e de intervenção intencional dos professores de modo a potencializar o desenvolvimento infantil.

Em minha trajetória profissional, sempre atuei na Educação Infantil e exerci diversas funções. A princípio, como professora, posteriormente, como diretora de um Centro de Educação Infantil⁸ e, ainda, como coordenadora pedagógica das creches municipais⁹.

Como professora, trabalhei com crianças de três a cinco anos em diferentes escolas; na função de diretora, agreguei também o papel de coordenadora, acompanhando as professoras no seu fazer com as crianças, provocando-as a realizar intervenções nos espaços da escola e a tornar as experiências da turma mais enriquecedoras e promotoras de desenvolvimento humano. Ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica do município, iniciei um trabalho de formação com as diretoras e professoras dos Centros de Educação Infantil com o propósito de oferecer às profissionais subsídios teóricos que possibilitassem a realização de um trabalho intencionalmente planejado, de modo a promover o desenvolvimento das crianças.

Devido à quase inexistência de estudo e formação no ambiente das escolas mencionadas, alguns obstáculos emergiram no decorrer do trabalho de formação. Um deles refere-se ao não compromisso de algumas profissionais com a leitura dos textos propostos para as discussões em grupo, sob a justificativa de falta de tempo para ler; outro, à resistência dos diretores para assumir uma liderança diante das questões pedagógicas, justificando ocupar grande parte de seu tempo com os aspectos burocráticos.

O fato de ter tido a oportunidade de exercer várias funções na Educação Infantil – no decorrer de minha experiência profissional - professora, diretora e coordenadora -, possibilitou-me um olhar mais abrangente sobre a educação das

⁸ Instituição responsável pelo atendimento, em período integral, das crianças de quatro meses a cinco anos.

⁹ Tais creches municipais situam-se num município localizado no interior do estado de São Paulo.

crianças pequenas. Possibilitou-me, ainda, entender a importância do acompanhamento pedagógico junto às professoras e da formação dos profissionais, a fim de promover uma educação de qualidade, entendida como aquela que conduz as crianças ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Considerando a importância da formação e do estudo para a realização de um trabalho intencionalmente planejado e que seja promotor do desenvolvimento humano, preocupa-me a ausência na escola de uma fundamentação teórica com base científica.

Durante o período em que estive na direção do Centro de Educação Infantil, a forma pobre como o espaço da escola era organizado levou-me a buscar alternativas para torná-lo mais atraente, aconchegante e provocador para as atividades das crianças. Essa questão levou-me a aprofundar os estudos na área da Educação Infantil, dando origem a minha dissertação de Mestrado (SINGULANI, 2009).

Esses estudos me fizeram compreender que quando o espaço é intencionalmente organizado pelo adulto de forma a oferecer às crianças uma grande variedade de objetos e materiais com os quais a criança tem liberdade para se relacionar, quando a cultura – inclusive em sua forma mais elaborada – encontra-se presente, o espaço escolar torna-se um local provocador de novas experiências e novas relações que potencializam o desenvolvimento das crianças.

Nesse período, as leituras, estudos e reflexões junto ao grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” também foram fundamentais para minha formação como profissional e pesquisadora de crianças pequenas.

Devido a minha presença no ambiente escolar, continuo a ser impactada em minhas preocupações, e novos questionamentos surgem quanto ao trabalho que é realizado com as crianças pequenas nas escolas da infância.

Os estudos sobre a teoria histórico-cultural, base teórica desta pesquisa, apontam que as particularidades especificamente humanas do psiquismo não são herdadas biologicamente, mas se desenvolvem por meio das relações que o sujeito estabelece com as pessoas e a cultura, em situações que se configuram, portanto, como educativas.

Segundo Leontiev (1978, p. 156), “o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas”. Sendo assim,

todo indivíduo é produto, ao mesmo tempo que produtor, das suas condições de vida e educação. Conforme o autor (1978, p. 267):

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Nesse processo de desenvolvimento humano, a relação do sujeito com a cultura não acontece de maneira direta, mas mediatizada, sendo que o adulto, as gerações mais velhas ou um par mais experiente, apresenta às crianças a produção cultural historicamente construída.

Assim, o desenvolvimento psíquico do ser humano tem origem social e “não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada” (LEONTIEV, 1978, p. 154). E esse processo começa no primeiro ato da relação do recém-nascido com as pessoas que o rodeiam e com a cultura que estas trazem consigo. (VYGOTSKI, 1996).

Dessa forma, a educação, oferecida nas escolas da infância, tem um papel importante para o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas na medida em que os profissionais possibilitem a elas amplo contato com a cultura, reservando para elas o lugar de sujeito de suas atividades.

Para a teoria histórico-cultural, o fato de a criança depender da mediação do outro para se apropriar das qualidades humanas não significa que ela desempenha um papel passivo no processo de humanização, pois, segundo Mukhina (1996), as pessoas aprendem e se desenvolvem na condição de sujeitos da atividade.

Mukhina (1996, p. 63) afirma que “as qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são fruto de um processo de educação e de instrução que se apoia nas atividades da criança”. Sendo assim, o trabalho realizado com as crianças na escola de Educação Infantil potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas quando elas próprias realizam suas experiências sob a mediação do outro mais experiente.

Segundo Repkin (2014, p. 88), o “sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade” e quando ele ocupa o lugar de sujeito do processo de aprendizagem, temos, então, uma educação desenvolvente, uma educação que promove o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Para Dusavitskii (2014, p. 81) “a criança em uma turma de educação desenvolvendo é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesmo e de seu meio”. Assim, ocupar o lugar de sujeito de suas experiências é condição essencial para que a criança aprenda, forme e desenvolva as qualidades humanas.

O termo atividade é utilizado por Leontiev (1978) para nomear as experiências nas quais o sujeito está inteiramente envolvido, considerando os seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais. Para o enfoque histórico-cultural essa é a forma essencial da relação da criança com a cultura, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, o trabalho pedagógico promove o desenvolvimento psíquico das crianças quando os (as) professores (as) reconhecem seu papel de mediadores e criam as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da criança, provocando sua atividade.

Essa compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural causa inquietação, visto que, a partir de minha experiência na Educação Infantil, percebo que a maioria dos professores ainda não se vê como responsáveis pelo desenvolvimento psíquico das crianças, considerando-o um processo natural, que depende essencialmente dos fatores biológicos. Observando a atividade das crianças de zero a três anos na escola da infância, percebo uma pobreza de experiências. Assim sendo, quis analisar como se apresenta a atividade das crianças de dois a três anos nas escolas de Educação Infantil considerando a constituição da sua situação social de desenvolvimento.

Considero essa uma questão relevante porque assumir a discussão da situação social de desenvolvimento das crianças implica um olhar não apenas para elas, mas para as condições em que suas atividades acontecem na escola, tendo o professor como o responsável por criar as condições adequadas para a realização de vivências promotoras do desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural a situação social de desenvolvimento congrega os aspectos objetivos – tempo, espaço, cultura, atividades realizadas, mediação do (a) professor (a) - e os aspectos subjetivos – necessidades, motivos, processos psíquicos em formação. Tais aspectos – objetivos e subjetivos - compõem o conceito de vivência apresentado por Vigotski. Bozhovich (1976, p. 123) diz que, para Vigotski a vivência “é uma ‘unidade’ na qual estão representados, em um todo indivisível, por um lado o meio, quer dizer,

o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança constrói nesta vivência e que por sua vez, se determina pelo nível já alcançado por ela anteriormente”¹⁰. Sendo assim, na pesquisa realizada, ao observar como acontecem as atividades das crianças de dois a três anos nas escolas de Educação Infantil, procurei também considerar como elas podem vir a ser realizadas - a partir do referencial teórico estudado - na perspectiva de proporcionar o máximo desenvolvimento humano às crianças.

Nesse caso, compreender as atividades das crianças de dois a três anos implica olhar para o conjunto dos elementos que as condicionam. Por isso, ao analisar as atividades das crianças de dois a três anos na escola, pretendi observar a forma como o tempo e o espaço são organizados, como se estruturam as relações entre as crianças e destas com os adultos e a cultura e as propostas de atividades que são apresentadas a elas, visto que, para a teoria histórico-cultural, esses elementos constituem o ambiente – as condições materiais concretas –, fundamental para promover o desenvolvimento infantil.

Neste estudo, parto, então, do pressuposto de que são as condições de vida e educação das crianças que condicionam as condições e a qualidade de sua atividade na escola da infância, a sua situação social de desenvolvimento e, quando são intencionalmente organizadas, podem promover vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico. Adotar o conceito de situação social de desenvolvimento significa olhar para o desenvolvimento da criança não como biologicamente dado, mas fruto das vivências que são oportunizadas na escola da infância, a partir das condições criadas pelo professor. Isso envolve a organização do tempo e do espaço, o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, a cultura, as atividades, assim como as intervenções realizadas durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, a tese visa demonstrar que a intervenção intencional do (a) professor (a), como uma das condições objetivas constitutivas da situação social de desenvolvimento, impacta os processos psíquicos atuais e em formação possibilitando a complexificação ou não desses processos naturais que podem vir a ser tornarem processos culturais. Entendendo que, nesse caso, a

¹⁰ No original: “ es una ‘unidad’ en la que están representados, en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño; por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente”.

intervenção intencional tem uma qualidade que promove a relação da criança com a cultura, inclusive nas suas formas mais elaboradas, e permite sua atividade autônoma com os objetos, ou seja, ela é qualificada pela liberdade que o (a) professor (a) dá às crianças, mas uma liberdade assistida, quando ele propõe, promove, cria necessidades, cria prazeres de brincar/conhecer e desafia. Assim, a intervenção é intencional, planejada e não cerceia as experiências das crianças, e o (a) professor (a) está o tempo todo refletindo e buscando as condições adequadas para a atividade das crianças como: o acesso à cultura, assistência do parceiro mais experiente e liberdade de movimento - autonomia na relação com o objeto. Dessa forma, a intencionalidade organiza as condições objetivas que interferirá na dinâmica de apropriação e objetivação, dinâmica própria da estrutura da situação social de desenvolvimento.

Ao falar de situação social de desenvolvimento, Vigotski refere-se à condição específica subjetiva da criança, ou seja, a sua condição interna para o desenvolvimento, que envolve as funções psíquicas superiores em processo de formação que configuram a inteligência assim como a personalidade da criança. Segundo o autor (1996, p. 264), “a situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social”¹¹.

Nessa perspectiva, para a teoria histórico-cultural, a maneira como a criança se relaciona com o meio não é determinada por sua idade cronológica, mas sim, pela situação social de desenvolvimento em que ela se encontra em cada período de sua vida.

Vigotski (1996, p. 264) afirma que, em cada período do desenvolvimento, a criança estabelece com o meio uma relação que é “totalmente peculiar, específica, única e irrepetível”¹² e essa relação ele define como situação social de desenvolvimento. Podemos dizer que a situação social de desenvolvimento da criança se constitui por suas experiências de vida, pelo sistema de relações no qual se envolve – a maneira como é percebida e tratada pelos adultos, o lugar que ocupa nas relações sociais de que participa - e pela maneira como se posiciona nele – como se sente nessas relações -, ou seja, é a relação única da criança com o meio e

¹¹Todos os textos citados em espanhol no rodapé foram traduzidos por esta autora. No original: “La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social”.

¹² No original: “totalmente peculiar, específica, única e irrepetible [...]”.

seu modo de vida. A definição de situação social de desenvolvimento apresentada por Vigotski demonstra que esse conceito se refere ao modo como a criança se apresenta para apropriar-se e objetivar-se nas situações vividas em cada período de seu desenvolvimento e determina suas relações e sua condição de apropriação/objetivação da cultura. São as suas particularidades expressas na maneira como vê, percebe, sente, compreende e vivencia as situações. Portanto, a situação social de desenvolvimento é da criança individualmente e se apresenta de maneira específica em cada período.

Isso demonstra que a concepção de desenvolvimento infantil dos adultos influencia a situação social de desenvolvimento das crianças, uma vez que tal concepção condiciona as experiências dos pequenos assim como as relações que lhes são permitidas estabelecer com o meio.

Desta forma, para Vigotski (1996, p. 264), “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”¹³ e na escola da infância, é importante que o professor identifique essa condição da criança de estar em processo de formação e realize as mediações necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

No momento em que a criança avança em seu desenvolvimento, surgem novas formações psíquicas que alteram toda a estrutura da sua personalidade, refletindo em mudanças na situação social de desenvolvimento.

Lampert-Shepel (informação verbal)¹⁴ afirma que, para Vigotski, o conceito de idade envolve três elementos: a situação social de desenvolvimento, a atividade e as neoformações, que, numa relação dialética, promovem o desenvolvimento infantil.

Portanto, o estudo da situação social de desenvolvimento conduz à análise do conjunto das condições em que a criança se encontra para o desenvolvimento psíquico, o que envolve o lugar que ela ocupa nas relações, as suas necessidades, o quanto seus experimentos se caracterizam como atividades, a presença ou não da cultura elaborada em seu meio e as mediações que lhe são oportunizadas.

¹³ No original: “La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.”

¹⁴ Informação proferida durante a disciplina “As ideias de Lev Vygotsky na Educação. Teoria da atividade de estudo e Educação para o desenvolvimento” ministrada pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 2011.

O conceito de vivência, também presente nas reflexões sobre a situação social de desenvolvimento das crianças, é considerado por Vigotski (2010) como o elemento chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A vivência envolve as particularidades internas da personalidade do sujeito e do meio social. Segundo o autor (2010, p. 687), na vivência “são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação”.

De acordo com Vigotski (2010), para compreendermos a influência que o meio exerce sobre o desenvolvimento infantil, precisamos analisar o caráter das vivências das crianças, ou seja, “o caráter de sua relação afetiva com o meio”¹⁵ (BOZHOVICH, 1976, p. 123). Ao mencionar o estado afetivo das relações, a autora não se refere a uma emoção forte, provocada unicamente pelos fatores externos, mas refere-se a “vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que tem para o sujeito uma importância vital”¹⁶ (BOZHOVICH, 1976, p. 123), e que de alguma forma afetam e mobilizam as crianças a agir.

Segundo Heller (1983, p. 36, apud Gomes, 2008, p. 123), “só podemos compreender o afeto (e também o motivo) no contexto da relação entre sujeito e objeto”, o que significa que o afeto está relacionado às experiências de vida do sujeito. Gomes (2008, p. 124) elucida que “o afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza – e por isso reporta a sensibilidade, sensações – ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado”.

De acordo com Bozhovich (1976), os estados afetivos relacionam-se às necessidades do sujeito, e estas ao encontrarem no meio os objetos que as satisfazem, transformam-se em motivo que conduz a criança à atividade/vivência. Conforme Gomes (2008, p. 127), “a aparição dos motivos no sujeito se dá a partir da identificação do objeto que atende às suas necessidades” e nessa relação constitui-se a vivência. Ainda segundo Gomes (2008, p. 128), “entendemos, assim, que o afetivo está no ponto de partida da atividade do sujeito, quando da identificação do objeto que responde a uma necessidade do sujeito, transformando-o em motivo”.

¹⁵No original: “el carácter de su relación afectiva con el medio”.

¹⁶No original: “como vivencias emocionales prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades y aspiraciones activas, que tienen para el sujeto una importancia vital.”

Nesse contexto, a vivência se constitui quando a criança encontra no meio social os elementos que atendem as suas necessidades, de forma que essa relação deflagra numa forte emoção que a põe em atividade. Essa emoção é provocada pela relação entre a forma como a experiência se apresenta e a condição interna da criança. Assim, somente as experiências que afetam as crianças, de maneira a colocarem-nas em atividade, se caracterizam como vivências.

Vigotski (2010, p. 686), define o conceito de vivência como:

Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

A teoria histórico-cultural, ao referir-se à vivência, não a toma como qualquer experiência realizada pela criança, mas como situações que, pelo alto grau de emoção nelas contida, conduzem a criança a uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento. Assim, a vivência está relacionada às experiências que afetam profundamente as crianças, de tal modo que as motivem a realizar as atividades que satisfaçam suas necessidades e conduzam seu processo de humanização.

Nessa perspectiva, o que determina o caráter da vivência, segundo Bozhovich (1976), são as necessidades da criança associadas ao seu grau de satisfação. Pensando na relação dialética na qual a vivência se constitui, podemos dizer que as necessidades da criança seriam as particularidades internas que a conduzem a buscar no meio externo os elementos necessários para a sua satisfação. Assim, “quanto mais essenciais forem estas necessidades, mais fortes e profundas resultarão suas vivências”¹⁷ (BOZHOVICH, 1976, p. 127).

O nível de satisfação das necessidades da criança está associado também à posição que ela ocupa no sistema de relações sociais que estabelece no meio. Tal posição é produto da concepção de criança, de desenvolvimento e de educação dos

¹⁷No original: “mientras más esenciales sean estas necesidades, más fuertes y profundas resultarán sus vivencias”.

adultos ao seu redor, das exigências históricas formadas socialmente e atribuídas a elas em cada período do desenvolvimento e de suas particularidades individuais. Por conseguinte, o lugar que a criança ocupa no meio social nem sempre possibilita a satisfação das suas necessidades, e nesse caso, suas experiências não resultam em vivências que conduzem à realização de atividades promotoras de seu desenvolvimento.

Dessa forma, segundo Bozhovich (1976, p. 141),

todo o sistema de vivências e seu desenvolvimento psíquico posterior dependem do caráter desta posição da criança e da correlação com sua situação externa, suas possibilidades reais”.¹⁸

Conforme a autora (1976), a posição interna assumida pela criança nas relações sociais, ou seja, as particularidades de sua personalidade, forma-se pela correlação entre o lugar que ela ocupa nas relações que estabelece e pelas particularidades psicológicas já formadas a partir de suas experiências anteriores. Essa abordagem nos oferece subsídios para pensarmos que nível de necessidades estamos provocando nas crianças que frequentam a escola da infância e que influência exercemos sobre a formação de sua inteligência e personalidade.

É fundamental os adultos entenderem que mesmo as crianças pequeninhas possuem necessidades próprias – isto é, que vão se formando ao longo da vida - que precisam ser respeitadas e consideradas para que vivenciem experiências promotoras do desenvolvimento. Não é pelo fato de serem ainda pequeninhas que devam fazer somente o que os adultos querem e consideram importante para elas. O conceito de vivência – assim como o conceito de atividade – justamente aponta para a criança que aprende o lugar de sujeito dos processos, o que não entra em confronto com o lugar de sujeito também do professor, em atividades que se complementam. Uma relação passiva e de obediência não promove a realização de vivências humanizadoras, pois impossibilita a relação ativa da criança com seu meio.

Assim, a atividade/vivência tem como fonte orientadora a necessidade do sujeito, que vai sendo criada e transformada por meio das relações que a criança estabelece com as pessoas e a cultura desde o nascimento. Conforme Vigotski

¹⁸ No original: “todo el sistema de vivencias y su desarrollo psíquico posterior dependen del carácter de esta posición del niño y de la correlación con su situación externa, con sus posibilidades reales.”

(1996), o primeiro ato humano de alimentar o bebê no seio materno supre uma necessidade biológica da criança e, ao mesmo tempo, cria uma necessidade social de se alimentar no aconchego do colo materno. Desta forma, ao suprir uma necessidade, pode-se criar outras que exigem novas atividades, num processo contínuo.

Marino Filho (2008, p. 101) elucida que

[...] nessa relação ativa com o meio, a criança, satisfazendo suas necessidades primárias, depara-se com as exigências do meio social dadas pelas condições históricas; novas necessidades surgem, então, com essas exigências.

Dessa forma, a necessidade é um estado carencial e o sujeito precisa identificar qual objeto que atende aquela necessidade para que a atividade se oriente por um motivo. Isso explica a unidade subjetivo-objetivo na estruturação da atividade, sendo o motivo o motor da atividade.

Nessa conjuntura, o conceito de necessidade é utilizado para representar não apenas as necessidades biológicas ou físicas do sujeito, mas também àquelas que foram sendo criadas no convívio com as pessoas, como as necessidades de conhecimento, de uma alimentação saudável, do contato com a arte, de uma moradia segura e confortável, de diversão e lazer, enfim, necessidades que humanizam o ser humano.

Visto que a vivência relaciona-se às necessidades do sujeito, entende-se que uma das funções do (a) professor (a) de Educação Infantil é criar nas crianças novas necessidades humanizadoras que as conduzam à realização de novas atividades promotoras do desenvolvimento humano.

Dessa forma, o trabalho proposto na escola da infância promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças pequenas quando o professor identifica sua situação social de desenvolvimento, ou seja, o conjunto das suas condições para o desenvolvimento, e propõe experiências que as afetem e as mobilizem para vivenciar atividades que promovam avanço em seu desenvolvimento. Nesse processo, é fundamental que as mediações sejam realizadas sobre os processos psíquicos que estiverem em formação (VYGOTSKI, 1996).

Diante do problema de pesquisa apresentado, este estudo teve como objetivo geral identificar e analisar a situação social de desenvolvimento da criança

de dois a três anos por meio das situações vivenciadas na escola da infância e teve como objetivos específicos analisar as condições objetivas e subjetivas em que se efetivam as experiências das crianças de dois a três anos na escola de Educação Infantil, refletir sobre como acontece a intervenção do (a) professor (a) nessas circunstâncias e identificar como tais condições se objetivam em elementos indicadores do desenvolvimento psíquico.

A hipótese inicial do trabalho de investigação é que o desenvolvimento da criança pode ser potencializado quando se identifica a situação social de desenvolvimento, o que implica reconhecer as condições objetivas e subjetivas em que acontece a atividade e como essa atividade impacta as funções psíquicas em formação.

A pesquisa teve como um dos seus desafios contribuir para demonstrar como a intervenção intencional do (a) professor (a) pode contribuir para promover mais intensamente o desenvolvimento psíquico nas crianças de dois a três anos, apontando possibilidades de sua potencialização. Assim sendo, ao olhar para a escola de educação infantil o objetivo não é fazer crítica quanto à maneira como ela está organizada, mas perceber o que ela forma nas crianças, a que esses processos levam e como eles podem ser aprofundados e redimensionados na perspectiva dessa nova compreensão da escola e da educação que a teoria histórico-cultural possibilita.

Não nos propomos, portanto, a demonstrar o que falta na escola e no trabalho do (a) professor (a), do ponto de vista da teoria histórico-cultural, mas apontar em que a teoria contribui como possibilidades para um trabalho promotor do desenvolvimento humano.

Assim, olhar a escola da Infância, a partir da instituição pesquisada, tem por intenção possibilitar perceber limites e possibilidades do trabalho que se faz hoje na escola de Educação Infantil.

O estudo, embora não esteja focado na questão da avaliação, pode trazer contribuições para reflexões futuras referentes a esse tema, visto que pretende apontar indicadores do desenvolvimento humano nas crianças, ou seja, das funções psíquicas superiores - das qualidades humanas -, dos motivos e das necessidades.

Na perspectiva de avançar os estudos iniciados no mestrado (SINGULANI, 2009), a presente pesquisa de doutorado aqui relatada tem o propósito de analisar não somente o espaço escolar, mas em que o trabalho proposto na escola de

Educação Infantil - o que inclui as relações criança/criança/adulto/cultura, a rotina, o tempo, os espaços, as atividades propostas e a intervenção do professor – possibilita a dinâmica de apropriação/objetivação que é indispensável para o avanço no desenvolvimento psíquico, isto é, como essas condições impactam a situação social de desenvolvimento da criança.

Portanto, a relevância da pesquisa está em oferecer elementos para ampliar as reflexões sobre a educação das crianças de zero a três anos à luz da teoria histórico-cultural e para esclarecer o lugar do (a) professor (a) nessa relação com a criança, demonstrando que o protagonismo do (a) professor (a) não retira o protagonismo da criança, mas o amplia.

A seguir apresento algumas considerações a respeito das pesquisas com crianças pequenas, a fim de dimensionar suas contribuições para os estudos envolvendo as especificidades das crianças, considerando que tal processo ainda é novo entre os pesquisadores.

1.1 AS PESQUISAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

“Na tribo, o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é a dona do mundo”.

Orlando Villas Boas

As crianças pequenas, de zero a seis anos, estão, aos poucos, ocupando o lugar de protagonistas nas pesquisas referentes à Educação Infantil, o que demonstra que os pesquisadores estão cada vez mais interessados em ampliar seus conhecimentos sobre como elas aprendem e se desenvolvem a partir das relações que estabelecem no meio social.

Os estudos e novos conhecimentos que as pesquisas trazem sobre as crianças (SILVA, 2007; GOBBATO, 2011; GUIMARÃES, 2011; MELLO, 2003, 2004, 2006, 2009, 2010, 2012; OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2011; QUENTAL, 2012; BRITO, 2013; SANCHES, 2013) auxiliam a superação da ideia de que elas são sujeitos frágeis e incapazes – se comparadas ao adulto – por uma concepção de

criança capaz e com especificidades que fazem com que tenham um jeito próprio de aprender e se relacionar com as pessoas e a cultura.

A atitude dos pesquisadores e professores italianos, de observarem e registrarem as ações das crianças desde bem pequenas, também colabora para a construção dessa nova concepção de criança. Segundo Faria (2007, p. 281), a maior contribuição deixada por Malaguzzi¹⁹,

foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades.

Vigotski (1995) aborda em seus estudos a importância de se valorizar as positivities das crianças, as suas conquistas e não os aspectos que faltam em seu desenvolvimento. Conforme Mello (1995), ao tratar a criança como ser incapaz, o adulto estabelece com ela uma relação de poder. Em nome da proteção, limita o seu acesso à cultura e não permite que explore o mundo. Embasada na teoria histórico-cultural, a autora (2007, p. 90) reconhece a criança, desde muito pequena, como sendo “capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra a seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia”.

Essa nova concepção de criança, que vem sendo apontada, promove também uma mudança quanto ao lugar que ela ocupa nas relações, substituindo a posição de elemento passivo e dependente das vontades dos adultos, para outra: de sujeito capaz de aprender e a partir daí ter vontades, necessidades e desejos, ou seja, de sujeito que participa ativamente das experiências que lhe são possibilitadas.

Dessa perspectiva, um dos desafios dos pesquisadores e professores contemporâneos é buscar as positivities do desenvolvimento infantil, como afirma Vigotski (1995, p. 141) que já desafiava a psicologia de sua época, ao afirmar que

a tarefa que se estabelece hoje em dia à psicologia é de captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e apresentar o positivo de sua personalidade.

A compreensão de criança como um sujeito capaz de demonstrar aos adultos, seus desejos, necessidades, sentimentos, preferências e curiosidades por

¹⁹ Professor italiano que dedicou-se, após a Segunda Guerra Mundial, à construção de um novo modelo de educação para as crianças pequenas, na região de Reggio Emilia.

meio das suas diversas linguagens, vem provocando mudanças em relação à metodologia de pesquisa adotada nos estudos referentes às crianças pequenas. Se, anteriormente, os pesquisadores buscavam compreender a criança “na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35), hoje as pesquisas buscam cada vez mais ouvir as vozes das crianças e com isso procuram “moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p. 36).

Em alguns casos, como por exemplo, com os bebês e criança em processo de desenvolvimento da linguagem oral, as vozes infantis podem ser ouvidas através das expressões faciais e corporais, dos gestos, dos balbucios, do choro, do movimento, do interesse pelas pessoas ou coisas que o rodeiam, do riso e do silêncio. Cabe ao pesquisador que se propõe a pesquisar as crianças pequenas, colocar-se na posição de ouvinte atento das diversas manifestações e linguagens infantis.

Nessa ótica, a presente pesquisa buscou ouvir as vozes das crianças de dois a três anos, não somente a partir da fala, ainda em formação, mas também através das diferentes formas de expressão, manifestadas por elas durante as relações e experiências que realizavam no contexto da escola de Educação Infantil, considerando a sua forma viva de expressão e comunicação.

A pesquisa com crianças, segundo Campos (2008), requer do pesquisador atenção quanto à idade a ser pesquisada, pois esse elemento é fundamental para a definição dos procedimentos de coleta, visto que as crianças menores têm mais dificuldade para se expressar oralmente. O gênero é outro aspecto sobre o qual o pesquisador deve estar atento, pois “em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos” (CAMPOS, 2008, p. 38). Outro fator que merece atenção é o tempo, porquanto envolver as crianças na pesquisa e ajudá-las a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e consome largos períodos. Ao pesquisar as crianças pequenas, o estudioso precisa, também, tomar cuidado quando os adultos desejam interpor-se entre o pesquisador e a criança, para que eles não interfiram nos dados coletados. A autora elucida ainda que a escolha das crianças participantes deve procurar garantir a representatividade do grupo. Outro aspecto importante, ao se pesquisar as crianças pequenas, é o cuidado quanto às questões éticas. Conforme Campos (2008), cabe ao pesquisador obter junto aos

pais e responsáveis pela criança, assim como à Instituição envolvida, o consentimento para a realização da pesquisa.

Alguns autores, entre eles Ferreira (2005, apud LEITE, 2008) e Cabral (2006, apud LEITE, 2008), apontam a importância em se obter da própria criança o consentimento para participar ou não da pesquisa. Quando as crianças são maiores e se apropriaram da linguagem oral, esse diálogo, entre o pesquisador e elas, torna-se mais fácil se comparado aos bebês, por exemplo, que ainda não se expressam oralmente. De qualquer modo, é preciso observar com cuidado os procedimentos para que a investigação não cause constrangimento aos pequenos.

Nesse caso, mesmo os pais consentindo com a participação de seus/as filhos/as, o pesquisador deve estar atento às manifestações da criança durante a coleta e respeitá-la quando demonstrar qualquer expressão de desconforto quanto a sua presença e iniciativa em filmar e/ou fotografar suas ações ou, simplesmente, observá-la.

Ainda sobre as questões éticas, Campos (2008) elucida que é preciso, também, cuidado para não expor as crianças após observá-las e evitar situações que possam lhes causar algum tipo de estresse ou sofrimento. Segundo a autora, o conhecimento sobre a cultura do local pode ajudar para que sejam evitados possíveis constrangimentos.

A pesquisa com as crianças pequenas requer também do professor uma atitude de escuta às vozes e linguagens infantis. Escutá-las significa mais do que ouvir a sua voz, envolve a disponibilidade e a sensibilidade do adulto para ouvi-las com todos os sentidos (RINALDI, 1999) e fazê-las sujeito da conversação.

Nessa perspectiva, a escuta abrange o ouvir, o ver e o sentir, principalmente, no caso das crianças pequenas que ainda não se apropriaram da linguagem oral e se comunicam por meio de diversas linguagens. Nesse caso, a atenção deve estar focada nos gestos, olhares, sorrisos, choro, movimentos, silêncios, enfim, a toda forma de expressão das crianças. Conforme Silva et. al (2008, p. 84), na pesquisa com crianças pequenas “é fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios” para, assim, tentarmos compreender o que elas querem nos dizer.

Desta forma, ouvir as crianças pequenas exige um processo de interação entre elas e o pesquisador, por isso que as entrevistas com perguntas e respostas

são consideradas como um procedimento inadequado de coleta de dados nas pesquisas que as envolvem (ROCHA, 2008).

Sendo assim, as filmagens e gravações apresentam-se como um procedimento metodológico adequado nas pesquisas com crianças, pois permitem ao pesquisador ampliar seu olhar em relação à situação observada e lhe possibilita voltar ao registro a fim de uma melhor compreensão dos dados. Leite (2008, p. 133) aponta ainda que os equipamentos tecnológicos (filmadoras, máquinas fotográficas e gravadores) ajudam “a minimizar a intervenção do pesquisador no processo de captação e registro das falas e ações das crianças”.

O fato das crianças estarem sendo vistas e consideradas nas pesquisas como sujeitos capazes de demonstrar ao adulto/pesquisador as inúmeras particularidades do seu modo de viver e se relacionar com o mundo, “exige do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância”(SILVA et. al, 2008, p. 91).

Nesse campo da pesquisa com as crianças pequenas, há diversos trabalhos que trazem contribuições fundamentais para o aprofundamento das questões que estão sendo estudadas.

Em relação aos estudos envolvendo as crianças de zero a três anos, Pereira (2011) estudou, junto ao NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Zero a Seis anos da FURG – Universidade Federal do Rio Grande), sob o aporte teórico da Sociologia da Infância, o processo de organização do grupo de crianças entre um ano e meio e dois anos e meio e a complexidade de suas dinâmicas interativas. Em seu estudo, demonstrou que as crianças se organizavam em núcleos sociais estruturados por regras que regiam as suas ações e identificou, também, algumas formas de ação consideradas como motoras das relações sociais e constituintes de suas formas de relação, como: as ações convidativas, de rejeição, de conflito, (re) produtivas, compartilhadas, a sozinha e suas redes e laços de amizade.

Sob essa mesma base teórica, estudada pelo GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – Universidade de Campinas), Quental (2012) pesquisou as relações que os bebês, entre quatro meses e dois anos, estabelecem entre si na creche. Os dados mostraram que as relações se estabeleciam, essencialmente, com o uso do corpo e que as diversas linguagens e expressões manifestadas pelas crianças dão ao professor a possibilidade de ver,

ouvir e sentir o quanto são inventivos, observadores, criativos e produtores de culturas infantis. Demonstrou ainda que essa multiplicidade de linguagens exige do professor um olhar mais apurado em torno das descobertas, explorações e experiências que acontecem no dia a dia da escola da infância, sendo fundamental olhar para as crianças como sujeitos de direitos plenos.

Oliveira (2011), integrante do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil da Universidade de São Paulo, em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender a articulação que existe entre as vozes infantis e os contextos da educação da infância. A análise dos dados revelou que a escuta das vozes das crianças contribui para a construção de contextos educativos que valorizam o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e a acolhida das proposições das crianças, assim como, o encorajamento de suas ações frente aos desafios.

A pesquisa de Brito (2013), também integrante do grupo supracitado, estudou as práticas de mediação de uma professora de crianças de quatro a cinco anos em conjunto com a pesquisadora, buscando melhorar o envolvimento das crianças nas atividades. Os dados mostraram que as ações colaborativas de empenho do professor favorecem o interesse das crianças, possibilitando uma maior participação no contexto educativo.

Nessa mesma vertente teórica, Gobbato (2011) investigou as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola de Educação Infantil e percebeu que eles constroem novos significados para a escola por meio das ações e relações sociais que estabelecem quando estão nos diferentes espaços da Instituição. O estudo evidenciou que é possível uma maior presença das turmas do berçário nas propostas e práticas coletivas das Instituições e nos espaços que as compõem; contudo, isso exige planejamento, trabalho em equipe e adequações em relação ao trabalho realizado hoje na escola.

Guimarães (2011) pesquisou as interações dos bebês e crianças de até dois anos com os livros. Os dados revelaram o protagonismo ativo e reflexivo das crianças com os livros e a presença de diversas vozes nas ações dos pequenos. Demonstrou, ainda, que tanto no manuseio do livro como na escuta das narrativas, as crianças produzem jeitos próprios de uso/leitura, e o morder, dobrar, lamber são, muitas vezes, as primeiras experiências de leituras das crianças pequenas. A pesquisa revelou que elas pensam no contato com os objetos, e, por isso, não basta contar histórias é preciso permitir que possam tocar e usar os livros.

Os estudos de Sanches (2013) tiveram como objetivo analisar as situações de autonomia vivenciadas pelas crianças de um a dois anos na creche. A análise revelou que a professora pode possibilitar e favorecer atividades que as incentivem a desenvolver a imaginação, a realizar seus desejos e a fazer as escolhas.

A pesquisa de doutorado de Silva (2007), sob a fundamentação teórica e metodológica da rede de significações (RedSig)²⁰, abordou os processos interativos de crianças de dois a quatro anos em situação de brincadeira. Os dados demonstraram que os significados/sentidos são construídos na relação com o outro, sendo transformados e apropriados por cada criança de acordo com suas experiências no grupo social.

Entre os pesquisadores dessa vertente teórica, podemos citar ainda os estudos de Anjos et. al. (2004) que versou sobre as interações de bebês de quatro a catorze meses em creche; de Vasconcelos et. al. (2003), que ao estudar as características dos processos interativos das crianças de sete a catorze meses, identificou a incompletude motora como um elemento capaz de prolongar os episódios de interação e propiciar o surgimento de novos episódios e de Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira (2009), que apresentam questões fundamentais para a compreensão do processo de educação coletiva dos bebês, a fim de contribuir para o fortalecimento de práticas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na linha da teoria histórico-cultural, Mello (2003, 2004, 2006, 2009, 2010, 2012), membro do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da Universidade Estadual Paulista de Marília, traz reflexões fundamentais referentes à posição das crianças pequenas nas relações que estabelecem no meio social, ao papel do professor como sujeito mais experiente que apresenta e disponibiliza a cultura às crianças e às condições de vida e educação das crianças, como promotores do desenvolvimento humano.

²⁰ Essa linha teórica – RedSig – vem sendo estudada pelo CINEDDI (Centro de Investigação do Desenvolvimento e Educação Infantil da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto), e compreende o desenvolvimento humano como “um processo complexo e imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica, em contínua transformação, e envolve a constituição da subjetividade de várias pessoas conforme interação em diversas situações construindo e/ou re-elaborando significações que se ligam formando uma rede” (SILVA, 2007, p. 05).

Torres (2013) articula as contribuições da teoria histórico-cultural e da abordagem de Pickler-Lóczy para a educação das crianças de zero a um ano e Lima et. al. (2010) apresenta, em seu artigo, novos olhares sobre a criança e a Educação Infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Entre os estudiosos estrangeiros publicados no Brasil, há o trabalho de pesquisadoras francesas do Centro de Pesquisas em Educação Especializada e Adaptação (CRESAS) realizado em conjunto com pesquisadoras italianas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR), enfocando, durante a década de 80, as relações dos bebês entre eles. O trabalho, que envolveu crianças de doze a vinte e quatro meses, demonstra que, apesar das crianças pequenas ainda não falarem, elas se comunicam de diversas maneiras. A pesquisa revelou, ainda, que, diante dos conflitos, “os bebês encontram estratégias sofisticadas para resolvê-las” (STAMBAK et. al, 2011, p. x), e a atitude do professor de propor brincadeiras ao grupo “é o desencadeador desse viver a infância plenamente, de maravilhar-se, de descobrir e de inventar”(STAMBAK et. al, 2011, p. xi).

As pesquisadoras francesas (SINCLAIR et. al., 2012) estudaram, também, o desenvolvimento cognitivo das crianças entre dez e vinte e quatro meses, seguindo o referencial teórico metodológico piagetiano. Nesse trabalho, elas analisaram a relação dos bebês e as coisas, a fim de compreender os processos de descoberta em relação ao mundo dos objetos.

Esses estudos contribuem com a presente pesquisa, apesar dos fundamentos teóricos distintos, uma vez que apresentam uma metodologia que investiga as crianças em seus espaços de convivência, observando-as nas situações concretas de vida, enquanto se relacionam com os objetos e as pessoas.

Os estudiosos italianos (BECCHI et. al, 2012) trazem outra contribuição, fruto de seus estudos e reflexões, apresentando orientações para a organização da creche, de modo a promover melhores condições de vida e educação para as crianças. Nesse estudo apontam que a creche é um lugar onde se deve garantir às crianças o crescimento não apenas físico, mas emocional, psicológico, intelectual e social e reconhecem como boa a creche onde os profissionais têm consciência do seu próprio fazer. Apontam como fundamental o cuidado quanto às atividades propostas, com enfoque na riqueza e articulação dos ambientes e materiais, na pluralidade de brincadeiras, na relação de confiança estabelecida entre adultos e crianças, nas intervenções e acompanhamento do professor no fazer das crianças,

na importância do planejamento, da avaliação e da documentação dos trabalhos realizados na creche.

As pesquisadoras Majem e Òdena (2010), do Instituto Rosa Sensat de Barcelona, apresentam duas possibilidades de jogos para ser utilizados com os bebês. Para os que ainda não se movimentam sozinhos: a cesta dos tesouros; outro para as crianças que já se movem por conta própria: o jogo heurístico. Ambos favorecem a exploração dos objetos e ampliam o conhecimento de mundo da criança.

A experiência dos profissionais do Instituto de Lóczy, na Hungria, também é uma referência de educação com crianças pequenas. Em seu trabalho, assumem uma atitude de observação constante das crianças, aprendendo sobre o desenvolvimento infantil não em situação experimental, mas nas experiências concretas de vida (FALK, 2004). Em Lóczy, as crianças são respeitadas como sujeitos em processo de desenvolvimento, e, por isso, os adultos as acolhem e possibilitam que tenham liberdade de expressão. O professor não interfere de maneira direta na experiência das crianças, mas cria as condições adequadas para que façam seus próprios experimentos (FALK, 2010). Assim, nunca são impedidas de fazer o que desejam e também não são forçadas a realizar o que os adultos desejam para elas.

Esse breve levantamento de alguns estudos referentes às crianças pequenas não teve o objetivo de quantificar as pesquisas já realizadas, mas de apresentar alguns dos grupos de pesquisa que atualmente as estudam, mais especificamente aquelas de zero a três anos, assim como suas contribuições para a presente pesquisa.

Os estudos apresentados contribuem para a construção de uma imagem de criança capaz, para reflexões referentes às práticas pedagógicas das escolas da infância e sobre os aspectos metodológicos da pesquisa com as crianças. Nessa perspectiva, a relevância dessa pesquisa pode ser atribuída ao fato de oferecer elementos para ampliar as reflexões sobre a educação das crianças pequenas nas escolas da infância, à luz da teoria histórico-cultural.

Visto que, no Brasil, os pesquisadores de criança pequena estão em processo de busca e reflexão sobre as metodologias de pesquisa com crianças, esses estudos trazem indicadores fundamentais que podem auxiliar nas reflexões

sobre os caminhos metodológicos que estão sendo trilhados pelos pesquisadores brasileiros.

A fim de contextualizar a presente pesquisa, no item seguinte, exponho os aspectos metodológicos que a delinearam.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram traçados com o objetivo de identificar e analisar a situação social de desenvolvimento da criança de dois a três anos por meio das situações vivenciadas na escola da infância.

Conforme Vigotski (1995, p. 47), na pesquisa científica “o objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita”²¹ e ambos “se desenvolvem conjuntamente, ainda que, não de um modo paralelo”²², o que demonstra o quanto o método precisa ser adequado ao objeto que se pretende estudar.

De acordo com a psicologia de Vigotski, “[...] o método tem duplo aspecto, [...] é sempre algo pertencente tanto ao campo teórico-filosófico quanto ao da prática de investigação científica” (DELARI JR. 2011, p. 06), visto que são os elementos teóricos que auxiliam o pesquisador na compreensão da prática investigativa, assim como são as questões práticas, em sua forma de objeto a ser estudado, que definem os procedimentos de coleta de dados a serem utilizados.

Conforme Delari Jr (2011, p. 02):

[...] os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana.

Conforme Minayo (1999, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto das técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

²¹ No original: “El objeto y el método de investigación mantiene una relación muy estrecha”.

²² No original: “[...] se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo”.

Considerando que o objetivo da pesquisa e o seu aporte teórico apontam para os aspectos metodológicos que melhor auxiliam na compreensão e análise do objeto a ser estudado, a presente pesquisa, ao analisar a situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos a partir das situações vivenciadas na escola, buscou focar a análise nos processos que impactaram e suscitaram tal situação de desenvolvimento, não se limitando à forma aparente na qual o dado se apresenta.

Por esse motivo, a criança não foi analisada isoladamente, mas no conjunto das atividades que realiza na escola da infância, o que envolve a rotina, o tempo, o espaço, as relações sociais e a cultura, uma vez que, para a teoria histórico-cultural, esses fatores constituem as condições concretas favoráveis ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Desse modo, a pesquisa não se caracteriza como um experimento no qual os dados são produzidos pelo pesquisador, mas como uma observação dinâmica da criança, em sua forma viva de se relacionar com as pessoas, com o espaço e a cultura.

Assim, buscou-se ir além do que era visivelmente aparente - a forma empírica como o dado se manifesta -, isto é, buscou-se a sua essência, o seu conteúdo.

Conforme Martins (2006, p. 10 -11),

Se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhe são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real.

Nessa perspectiva, a análise procurou contemplar os três enfoques determinantes, segundo Vigotski (1995), para o estudo sobre as formas superiores de comportamento.

O primeiro enfoque refere-se à análise do processo em contraposição à análise do objeto, na tentativa de “restabelecer geneticamente todos os momentos

do desenvolvimento de tal processo”²³ (VYGOTSKI, 1995, p. 101). Para Martins (2013, p. 84) “a análise do processo visa os momentos dinâmicos que marcam a história do desenvolvimento de determinado fenômeno”.

Segundo Vigotski (1995, p. 101), a análise científica tem como tarefa “apresentar experimentalmente toda forma superior de conduta não como objeto, senão como um processo, e a estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, mas do processo a seus momentos isolados”²⁴.

Outro aspecto, apontado por Vigotski (1995) como essencial na pesquisa científica, é a análise explicativa do fenômeno e não simplesmente descritiva. Quando os dados são analisados somente quanto aos seus aspectos fenomenológicos, o pesquisador acaba tendo uma compreensão superficial do objeto de estudo, visto que nem sempre as características que, aparentemente, se assemelham são de fato análogas em seu interior. Para o autor, a análise científica busca “descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno sua natureza e origem”²⁵ (VYGOTSKI, 1995, p. 104).

Conforme Martins (2013, p. 85), “apenas a análise explicativa do processo poderia pôr a descoberto a essência do fenômeno psíquico, as relações dinâmico-causais e o conjunto de condições que levam à sua formação e desenvolvimento”, visando com isso, “ultrapassar os limites presentes nas descrições puras que, encerradas em si mesmas, alcançam fazer meramente a fenomenologia do objeto de estudo”.

Segundo Vigotski (1995, p. 103), a análise requer ainda o “descobrimento da gênese do fenômeno, sua base dinâmico-causal”²⁶, a fim de compreender a origem, as causas e as condições em que o fenômeno estudado se constituiu.

Assim, a compreensão do objeto de estudo demanda uma análise em que o pesquisador busca conhecer as origens do fenômeno estudado, os processos por meio dos quais ele se constituiu, fazendo uma análise explicativa do dado.

Conforme Vigotski (1995, p. 104),

Por isso a análise não se limita somente ao enfoque genético e estuda obrigatoriamente o processo como uma determinada esfera

²³ No original: “[...] la de restablecer genéticamente todos os momentos del desarrollo de dicho proceso”.

²⁴ No original: “[...] a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados”.

²⁵ No original: “[...] descubrir bajo el aspecto externo del proceso su contenido interno, su naturaleza y origen”.

²⁶ No original: “[...] el descubrimiento de la génesis del fenómeno, su base dinâmico-causal”.

de possibilidades que somente em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições, leva à formação de um determinado fenótipo.

Uma das possibilidades de análise seria segmentar as situações gravadas e observadas em unidades de registro e aplicar a elas a análise microgenética, no entanto, optamos por apresentá-las na sua totalidade e analisar o conjunto das funções psíquicas superiores.

As categorias de análise utilizadas correspondem às funções psíquicas superiores em desenvolvimento nesta idade como: atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento e a personalidade como resultante desse conjunto. O propósito é encontrar indícios dessas funções nas atividades que são realizadas pelas crianças na escola de Educação Infantil.

A seguir, apresento os elementos que compuseram o cenário da pesquisa.

1.2.1 O Centro de Educação Infantil

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil, localizado numa cidade do interior do estado de São Paulo com, aproximadamente, quarenta e cinco mil habitantes. No período de realização da pesquisa, a Instituição atendia um total de cento e trinta e nove crianças, com idade de quatro meses a cinco anos, no período das 7:00 horas às 17:00 horas.

As crianças eram atendidas em turmas que se dividiam da seguinte forma:

- Berçário A: com crianças de quatro meses a um ano e cinco meses, num total de 15 crianças;
- Berçário B: com crianças de quatro meses a um ano e cinco meses; num total de 14 crianças;
- Berçário C: com crianças de um ano e seis meses a dois anos, num total de 20 crianças;
- Maternal I: com crianças de dois a três anos, num total de 20 crianças;
- Maternal II: com crianças de três a quatro anos, num total de 16 crianças;
- Maternal II: com crianças de três a quatro anos, num total de 15 crianças;

- Nível I: com crianças de quatro anos, num total de 22 crianças;
- Nível II: com crianças de cinco anos, num total de 17 crianças.

As crianças do Berçário A passavam o dia todo sob os cuidados de três monitoras²⁷, enquanto as turmas do Berçário B, Berçário C e Maternal I ficavam com apenas duas. As turmas do Maternal II, do Nível I e do Nível II permaneciam durante o período de quatro horas com uma professora e o restante do dia ficavam sob a responsabilidade da monitora.

O quadro de funcionários da Instituição era composto por:

- uma diretora
- uma assistente de direção
- treze monitoras
- quatro professoras
- três serventes
- duas cozinheiras
- um ajudante geral, que fazia o serviço de jardinagem.

O Centro de Educação Infantil foi instalado num prédio, desativado na década de 60, no qual funcionava um antigo hangar. Após as adaptações necessárias, as crianças que residiam próximas à Instituição passaram a ser atendidas. No ano de 2005, a instituição passou por uma grande reforma e ampliação do prédio, deixando-o mais adequado ao atendimento. No período da coleta dos dados, o Centro de Educação Infantil estava passando por mais uma ampliação, com a construção de duas salas em local antes ocupado pelo parque.

O espaço físico da instituição se dividia em três blocos. O primeiro continha a sala da direção, da assessora, uma despensa, quatro salas para atividades com as crianças, um sanitário de funcionários e dois para as crianças (um feminino e um masculino), um refeitório, uma cozinha e uma lavanderia. O bloco ao lado era formado por duas salas, um sanitário para os bebês, uma cozinha para os funcionários e, do lado externo, dois sanitários para as crianças maiores— de três a

²⁷ No município onde a pesquisa foi realizada a denominação monitora refere-se a uma categoria de profissionais que trabalham no centro de educação infantil e atuam diretamente com as crianças de zero a cinco anos, com formação no magistério, conforme recomendação da LDB/96, porém não são chamadas de professoras por não terem prestado concurso público para tal função. Nesta pesquisa serão chamadas de professoras.

cinco anos. O último bloco era composto por duas salas e dois sanitários para as crianças.

A área externa era ampla - apesar de uma parte do parque estar sendo utilizada para a construção de duas novas salas - com muitas árvores e um grande gramado. Havia também neste espaço, dois tanques de areia e dois parques, sendo, um maior para as crianças de três a cinco anos e outro menor para as crianças com idade inferior.

As reuniões de pais, quatro durante o ano, eram marcadas conforme o calendário organizado no início do ano letivo e tinham o caráter de informar e comunicar decisões tomadas pela escola. A participação deles nos eventos e comemorações do Centro de Educação Infantil acontecia durante a Festa Junina e a Festa de Encerramento do Ano.

As reuniões com os profissionais da unidade, exceto os professores que trabalhavam quatro horas, eram agendadas pela direção no decorrer do ano letivo, conforme necessidade da direção. Durante o período de realização da pesquisa, de março a outubro de 2013, foram realizadas três reuniões.

Os encontros de formação eram organizados para todos os profissionais dos Centros de Educação Infantil do município e aconteceram uma vez durante todo o ano de 2013.

A escolha da Instituição, onde foi realizada a pesquisa, esteve relacionada ao fato de que, ao longo de 12 anos, sua direção vinha buscando construir uma proposta pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural, realizando, junto do grupo de profissionais, um trabalho de formação e acompanhamento de modo a transformar o espaço ocupado pelas crianças, a enriquecer as suas experiências e a realizar uma docência promotora do desenvolvimento humano.

Visto que o cargo de direção do Centro de Educação Infantil não era concursado e sim comissionado, no decorrer do processo de coleta, houve uma mudança na direção que provocou alterações quanto à organização da Instituição e às propostas de trabalho junto às crianças²⁸.

Mesmo diante de tal situação, a coleta prosseguiu.

²⁸No decorrer das filmagens, a pesquisadora foi surpreendida com falas e relatos das professoras referentes às situações vividas na Instituição devido à troca de direção, que ocorreu no início do período da coleta. Diante da necessidade das profissionais de contar e falar sobre o assunto, a pesquisadora se colocou como ouvinte das professoras nos momentos de desabafo.

1.2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa foram as vinte crianças com idade entre dois a três anos que frequentavam a turma do Maternal I no período da coleta. Todos os pais consentiram na participação dos seus (suas) filhos (as) e, da mesma forma, consentiram em participar da pesquisa as duas professoras que trabalhavam com a turma.

Mesmo com a autorização dos pais, a pesquisadora teve o cuidado de respeitar a vontade das crianças no momento da coleta, desviando a atenção daquelas que, por algum motivo, se mostravam incomodadas com a observação. Essa atitude do pesquisador é considerada fundamental quando se pretende dar visibilidade às crianças sem invadir sua privacidade.

As datas de nascimento das crianças abrangiam o período de 06/05/2010 a 04/01/2011, ou seja, no início da coleta elas tinham entre dois anos e dois meses e dois anos e dez meses.

Todas as crianças frequentavam a instituição durante o dia todo, por um período de dez horas, e residiam nos bairros adjacentes ao Centro de Educação infantil.

A identificação dos sujeitos na pesquisa não manteve o mesmo critério para as crianças e as professoras. Diante da intenção de manter a identidade dos sujeitos – crianças e professoras – e, ao mesmo tempo, com a preocupação por resguardar sua integridade, a opção foi escolher junto às professoras o nome pelo qual elas gostariam de ser chamadas na pesquisa e, no caso das crianças, a decisão foi por identificá-las pelas iniciais do nome de cada uma. Desta forma, buscou-se considerar as crianças e as professoras “em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são” (BARBOSA, 2009, p. 32).

No caso das professoras, elas foram identificadas como Laura e Cláudia. Laura trabalhava no Centro de Educação infantil há dezoito anos, com formação em Pedagogia, e Cláudia estava na Instituição há vinte anos e também com formação em Pedagogia. Laura reside num bairro distante do Centro de Educação Infantil, enquanto, Cláudia mora no mesmo bairro da Instituição, conhecendo várias das famílias atendidas.

Ambas as professoras já tiveram a oportunidade de trabalhar, em outros momentos, com as turmas do berçário e do maternal II.

1.2.3 Procedimentos da pesquisa

Para registrar à luz da teoria histórico-cultural, a situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos na escola da infância o procedimento de pesquisa adotado foi a filmagem.

Considerando que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, assim como a situação social de desenvolvimento, é estritamente sócio - histórico e não depende somente das condições biológicas, mas sim, e essencialmente, das experiências de vida e educação das crianças, a pesquisadora teve como preocupação identificar um procedimento que desse conta de captar os diversos elementos que compunham as situações vivenciadas pelas crianças no Centro de Educação Infantil.

Desse modo, com o propósito de analisar as relações e experiências das crianças em sua forma viva de expressão, identificamos a filmagem como um procedimento adequado a oferecer as informações necessárias para o estudo em questão. Conforme Francisco e Rocha (2008, p. 309), a filmagem “permite captar o fenômeno em processo”, ou seja, em movimento, adequando-se ao embasamento teórico da pesquisa.

Para esses autores, a filmagem

[...] perpetua de maneira plena gestos, olhares, silêncios, sons, sentimento, diálogos e movimento das situações selecionadas pelo investigador ao ajustar o foco de seu olhar através da lente da câmera filmadora” (FRANCISCO; ROCHA, 2008, p. 309).

Essa forma de assimilação da realidade observada permite, ainda, ao pesquisador “a apreensão das relações/interações ocorridas, mesmo as mais sutis, com maior riqueza de detalhes, à medida em que possibilita presentificar o passado a partir de um ver de novo, e novamente... parte da realidade” (FRANCISCO; ROCHA, 2008, p. 309). Segundo Schmitt (2008, p. 65), “confiar apenas na observação e no registro escrito provoca o risco de perder muitas das maneiras que

as crianças utilizam para se expressar: o riso, os gestos, os contatos corporais”, assim como os diversos elementos que compõem as suas experiências no contexto da escola da infância e as relações.

De acordo com Graue e Walsh (2003, apud Pereira, 2011, p. 76), a filmagem é uma importante ferramenta de investigação, utilizada “para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados” e possibilita ao pesquisador registrar o processo em sua multiplicidade de perspectivas. A filmagem permite, também, ao pesquisador reviver a situação observada quantas vezes forem necessárias durante o processo de análise. Pereira (2011, p. 77, grifo do autor) afirma que ao analisar os dados da sua pesquisa, que também utilizou a gravação em vídeo, “os vídeos foram vistos e revistos, e transcritos em sua totalidade, permitindo-me ver o movimento das crianças, suas *falas* orais e não orais, e a contextualização das situações observadas”.

Ao entrar a campo, é fundamental ainda que o pesquisador domine os conhecimentos teóricos para posicionar-se entre eles e a realidade observada, buscando compreender o dado tal como ele se apresenta, não procurando provar hipóteses levantadas anteriormente. Desse modo, para Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 87), “a teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever”, em busca da compreensão do fenômeno em estudo.

Para Vasta (1982), “o importante papel da teoria na ciência é o de ajudar a guiar o estudo do investigador”²⁹. No caso específico desta pesquisa, em que a apropriação da teoria vai acontecendo num processo dialético de estudo e observação da realidade, a oportunidade de rever as cenas possibilita a construção de uma análise mais articulada com a teoria que a fundamenta.

Após a definição do problema, do objetivo da pesquisa e do procedimento metodológico utilizado, iniciou-se a realização de um projeto piloto a fim de analisar e aperfeiçoar as questões técnicas, redefinir, o foco da observação, assim como traçar e analisar a adequação do roteiro de orientação da coleta em busca de uma maior eficiência na obtenção dos dados a serem analisados.

Segundo Manzini (2003), o projeto piloto é um procedimento anterior à coleta de dados, realizado com uma amostra da população a ser observada e auxilia o pesquisador na adequação do roteiro, assim como a se familiarizar, no caso da

²⁹ No original: “El importante papel de la teoria en la ciencia es el de ayudar a guiar el estudio del investigador”.

entrevista, com a prática de entrevistar e, no caso da filmagem, com o equipamento utilizado para a gravação das situações.

O projeto piloto foi realizado no segundo semestre de 2012, na mesma Instituição onde a pesquisa se desenvolveu, com uma turma de crianças de dois a três anos. As filmagens aconteceram uma vez por semana, sempre no período da manhã, que era o momento em que, segundo as professoras, as crianças realizavam atividades mais diversificadas.

Ao analisar os dados coletados no projeto piloto, identificou-se a necessidade de que as situações filmadas tivessem começo-meio-fim; que, nos contextos em que as crianças estivessem se relacionando com a professora, a mesma também deveria ser contemplada na filmagem e que as situações deveriam exibir o que as demais crianças, não focadas na filmagem, estavam fazendo na sala.

Assim, com base na teoria histórico-cultural e com os apontamentos da análise do projeto piloto, o roteiro foi reelaborado a fim de melhor orientar a coleta dos dados.

O roteiro abordou os seguintes aspectos: a relação *Criança/professora*, *criança/criança* e *criança/cultura*.

No contexto envolvendo *criança/professora* a observação buscava apreender:

- Quais atividades são realizadas conjuntamente;
- O que fazem a professora e as crianças;
- Que ações da professora propiciam à criança desenvolver as funções psíquicas superiores;
- Que funções psíquicas são percebidas e exercidas na atividade;
- Qual o nível de interesse e o tempo de envolvimento das crianças na atividade proposta pela professora.

Quanto ao enfoque *criança/criança* os aspectos observados foram os seguintes:

- As atividades realizadas conjuntamente pelas crianças;
- As funções psíquicas percebidas e exercidas na realização da atividade;
- Como elas se relacionam durante a atividade;
- Quanto tempo ficam envolvidas na atividade;
- Que objetos e brinquedos são utilizados.

Nas situações envolvendo *criança/objetos* a observação focava-se nas questões subsequentes:

- Que objetos e brinquedos são utilizados;
- Que funções psíquicas são percebidas e exercidas na atividade;
- Quanto tempo a criança fica envolvida na atividade;
- Quando abandona a atividade.

Com o roteiro em mãos, a coleta iniciou-se no mês de março de 2013 e prosseguiu até outubro do mesmo ano. Nos primeiros contatos com a turma, as observações foram realizadas sem o equipamento de filmagem para que as crianças conhecessem a pesquisadora e se sentissem mais à vontade com a sua presença na sala. As professoras já a conheciam, pois em outro período, a pesquisadora havia ocupado o cargo de diretora da Instituição.

Ao iniciar as filmagens, a pesquisadora, com a câmera de vídeo em punho, movimentava-se entre as crianças, focando a imagem nas situações condizentes como roteiro previamente elaborado. Nos momentos em que a filmadora passava despercebida pelas crianças, era possível captar situações sem interferir nas suas ações, ou seja, sem que elas percebessem que estavam sendo filmadas, mas logo que notavam a câmera nas mãos da pesquisadora, aproximavam-se para vê-la mais de perto. Nesse caso, o desejo das crianças não era em apenas ver a filmadora, mas olhar os amigos da forma como a pesquisadora estava fazendo, como mostra a situação, a seguir.

Nesse momento, as crianças que estavam perto da pesquisadora se interessaram pela filmadora que estava em sua mão, e se aproximaram para olhar o que ela estava filmando. A pesquisadora foi organizando as crianças, de forma que todas pudessem ver um pouco. E cada vez, mais crianças se aproximavam para olhar também. (SITUAÇÃO 08, 13/06/2014).

Quando alguma criança se aproximava da pesquisadora para olhar na câmera, ela a acolhia e satisfazia seu desejo, mesmo que essa atitude causasse uma alteração no foco da gravação. Assim que a criança tinha seu desejo satisfeito, afastava-se da pesquisadora e retornava às suas experiências com os objetos e

com os amigos da sala e a pesquisadora voltava às filmagens. Essa situação aconteceu várias vezes durante o processo de coleta dos dados.

A maioria das gravações foi realizada no período da manhã, dentro da sala; uma vez, a filmagem aconteceu na área externa, localizada em frente à sala; uma vez no refeitório e duas vezes no parque.

Devido ao fato da creche estar passando por ampliação e haver em seu espaço externo materiais de construção, ferramentas e profissionais trabalhando no prédio, as professoras quase não saíam com as crianças para brincar no parque, passando a maior parte do dia na sala e na área em frente a ela.

Visto que o propósito da pesquisa era observar as crianças nas diversas atividades que realizavam na escola, e o parque era um espaço atraente e provocador da atividade para elas, a pesquisadora solicitou às professoras que as levassem ao parque para que pudesse observá-las enquanto brincavam. A solicitação foi prontamente atendida pelas professoras que combinaram uma data e horário para ir com as crianças ao parque. As filmagens neste espaço aconteceram duas vezes e foram no período da tarde.

Após as filmagens, as situações foram vistas e revistas inúmeras vezes, para em seguida, serem transcritas. Ao todo, foram transcritas trinta e três situações, conforme dispostas a seguir.

TABELA 1 – TABELA DAS GRAVAÇÕES COM SUAS RESPECTIVAS DATAS

Datas	Situações
10/03	SITUAÇÃO 01 – CRIANÇAS BRINCANDO COM BLOCOS DE MONTAR
10/04	SITUAÇÃO 02 - GUARDANDO OS BRINQUEDOS
19/04	SITUAÇÃO 03 – PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA
19/04	SITUAÇÃO 04 – CRIANÇAS DESENHANDO
08/05	SITUAÇÃO 05 – PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA
16/05	SITUAÇÃO 06 – CRIANÇAS BRINCANDO DE MONTAR
16/05	SITUAÇÃO 07 – CRIANÇAS BRINCANDO DE ASSISTIR JOGO
13/06	SITUAÇÃO 08 – CRIANÇAS OLHANDO REVISTAS E LIVRINHOS DA AVON
13/06	SITUAÇÃO 09 – CRIANÇAS BRINCANDO COM PEÇAS DE MONTAR E BONECAS
13/06	SITUAÇÃO 10 – PROFESSORA CANTANDO COM AS CRIANÇAS

17/07	SITUAÇÃO 11 – CRIANÇAS BRINCANDO NO PARQUE
16/08	SITUAÇÃO 12 – CRIANÇA SUBINDO NO BALANÇO
16/08	SITUAÇÃO 13 – MENINA BALANÇANDO NO SUPORTE DE TAPETE
21/08	SITUAÇÃO 14 – DESABAFO DAS PROFESSORAS
21/08	SITUAÇÃO 15 – CRIANÇAS TOMANDO CAFÉ DA MANHÃ I
21/08	SITUAÇÃO 16 – CRIANÇAS TOMANDO CAFÉ DA MANHÃ II
21/08	SITUAÇÃO 17 – PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA
21/08	SITUAÇÃO 18 – CRIANÇAS BRINCANDO COM BEXIGA I
21/08	SITUAÇÃO 19 – CRIANÇAS BRINCANDO COM BEXIGA II
29/08	SITUAÇÃO 20 – CRIANÇAS BRINCANDO DE CABELEIREIRA
04/09	SITUAÇÃO 21 – CRIANÇAS BRINCANDO COM BONECÕES I
04/09	SITUAÇÃO 22 – CRIANÇAS BRINCANDO COM BONECÕES II
20/09	SITUAÇÃO 23 – JUNÇÃO DAS TURMAS (OBSERVAÇÃO)
02/10	SITUAÇÃO 24 – CRIANÇAS BRINCANDO COM JOGO DE ENCAIXE DE MADEIRA
02/10	SITUAÇÃO 25 – CRIANÇAS BRINCANDO COM JOGO DE ENCAIXE DE MADEIRA II
02/10	SITUAÇÃO 26 – MENINAS BRINCANDO DE ENCAIXE COM PEÇAS DE MADEIRA
02/10	SITUAÇÃO 27 – PINOS DE MADEIRA
02/10	SITUAÇÃO 28 – PINOS DE MADEIRA II
02/10	SITUAÇÃO 29 – CRIANÇAS E PROFESSORA EM JOGO DE ENCAIXE
02/10	SITUAÇÃO 30 – CRIANÇAS BRINCANDO NO ESPAÇO EXTERNO
17/10	SITUAÇÃO 31 – MENINA DANDO COMIDINHA PARA BONECA.
17/10	SITUAÇÃO 32 – MENINA BRINCANDO COM BRINQUEDOS DE CASINHA
17/10	SITUAÇÃO 33 – CRIANÇAS FAZENDO COMIDINHA

1.2.4 Rotina da turma do Maternal I

O cotidiano das crianças no Centro de Educação Infantil mantinha uma rotina permanente de organização, empregada para a maioria das turmas, exceto para os bebês.

A rotina das crianças do maternal I acontecia da seguinte forma:

TABELA 2 – ROTINA DAS CRIANÇAS

Horários	Experiências das crianças
7h	Chegada das crianças no Centro de Educação Infantil
7h45min	Café da manhã (As crianças se deslocavam até o refeitório)
8h15min	Retornavam à sala (Esse horário era aproximado)
8h15min às 10h	Permaneciam na sala com as professoras fazendo várias experiências, como por exemplo: ouvindo história, cantando, brincando com blocos, bonecas, carrinhos e outros objetos disponibilizados pela professora.
8h15min às 8h45min	Café das professoras (Elas se revezavam para deixar a sala e tomar café, sendo 15 minutos para cada uma).
10h	Almoço
10h30min	Hora de dormir
13h30min	Momento de acordar as crianças
13h45min	Sobremesa (Lanchinho servido antes do café da tarde)
14h às 15h	Brincadeiras livres
15h às 15h20min	Café da tarde
15h20min às 17h	Brincadeiras livres na sala e na área externa
17h	Saída

A maioria das filmagens ocorreu no período entre 8h15min e 10h da manhã, quando as crianças retornavam do café. Esse espaço de tempo também era marcado por uma rotina. Ao entrar na sala, as crianças se dirigiam ao tapete e sentavam em forma de círculo. Em seguida, a professora aproximava-se para contar história, cantar, conversar ou fazer algum combinado.

Após esse momento, elas distribuíam os brinquedos e materiais para a brincadeira livre, que se diversificavam, conforme mostram as situações filmadas e analisadas no capítulo dois³⁰.

³⁰ Nesse período, as crianças ficavam durante trinta minutos com apenas uma professora, visto que elas se revezavam para tomar café da manhã.

Algumas vezes, também ofereciam papéis e giz de cera para as crianças desenharem antes da brincadeira livre. Durante as filmagens, a experiência de registro foi realizada apenas uma vez, sendo proposta pelas professoras. Nesse dia, incentivavam as crianças a desenhar personagens relacionados à história lida, anteriormente, mesmo elas não fazendo formas figurativas. O tempo de envolvimento das crianças com a experiência de desenho foi breve e assim que terminavam, procuravam fazer outras coisas. Logo que todas as crianças terminaram os desenhos, a professora ofereceu os brinquedos para brincarem livremente.

No momento da brincadeira livre, algumas crianças se envolviam com os materiais oferecidos pela professora enquanto outras pegavam os poucos objetos que ficavam ao seu alcance nas estantes.

Cerca de quinze minutos antes do horário do almoço, as professoras convidavam as crianças para guardar os brinquedos e materiais nos seus lugares, organizando a sala e dispondo os colchões no chão para a hora do sono após o almoço.

Quando as crianças começavam a correr pela sala, a não atender as ordens dadas pelas professoras e a espalhar os brinquedos sem se concentrar em algo, eram convidadas a guardar os materiais antes do horário do almoço. Em seguida, as professoras saíam com elas na área em frente à sala, para brincar com alguns brinquedos grandes de plástico, como cavalinhos e jacarés de balanço ou passeavam ao redor da creche. Visto que os brinquedos existentes na área em frente à sala eram insuficientes para todas as crianças, as professoras também levavam alguns blocos de montar.

1.2.5 A sala da turma do Maternal I

A sala ocupada pela turma do maternal I era ampla, medindo 7,34 por 5,96 metros, com duas janelas bem grandes que possibilitavam às crianças olhar para o lado de fora. Possuía um armário de alvenaria, onde as professoras guardavam os colchões e os materiais pedagógicos, e um banheiro, contendo uma pia e duas

torneiras, na altura das crianças, três vasos sanitários, um chuveiro para banho, quando necessário, e uma bancada para troca de fraldas.

Nesse espaço, havia quatro estantes de aço que as professoras utilizavam para guardar alguns brinquedos, um painel feito de tecido e pendurado na parede para colocarem os livros de história e algumas revistinhas, dois painéis confeccionados de tecido e plástico e também fixados na parede – um era utilizado para realizar a chamada, por meio das fotos das crianças e outro para guardar brinquedos -, um suporte de madeira para colocar livros e revistas, um espelho colado na parede, uma mesinha com quatro cadeirinhas, dois baldes grandes de plástico que ficavam no chão com brinquedos e um varal para pendurar desenhos e registros das crianças.

Na estante localizada próxima à porta de entrada, eram colocados brinquedos nas duas prateleiras inferiores, ao alcance das crianças, nas outras duas estantes situadas próximas ao banheiro, os brinquedos eram colocados nas duas prateleiras superiores, sendo que na mais alta as crianças não conseguiam alcançá-los. Na outra estante, os brinquedos ficavam em todas as prateleiras.

Embora a presença das estantes na sala fosse para possibilitar o acesso das crianças aos brinquedos e materiais, no período da coleta, algumas prateleiras estavam sem brinquedos. Da mesma forma, o suporte de madeira para livros estava vazio e assim se manteve durante o período da coleta e no painel de tecido fixado na parede havia apenas algumas revistas e livrinhos de plástico.

Entre os materiais e brinquedos existentes na sala, somente alguns ficavam em local acessível às crianças, como as bonecas, as banheiras de plástico, os livros de plástico, algumas revistinhas, caminhões e um brinquedo de madeira com arcos de ferro formando um caminho onde se movimentava um pino. Esses materiais estavam em boas condições de uso e em quantidade suficiente para as crianças brincarem, sendo que apenas do brinquedo de madeira havia quatro exemplares. Os demais brinquedos, como jogos de montar, ficavam guardados em potes de plástico sobre as prateleiras, ou em baldes grandes com tampa no chão, e somente eram utilizados pelas crianças quando oferecidos pelas professoras, estando em boas condições de uso.

Havia também, nesse espaço, um balde com vários materiais como bolsas usadas, pedaços de tecido, potinhos de plástico e latinhas vazias, almofadinhas de tecido, ursinhos, colherezinhas e bolas de tecido com que as crianças podiam

brincar quando as professoras lhes disponibilizavam. Também no armário, que era dito como sendo das professoras e que ficava na sala, estavam guardados alguns brinquedos de madeira com pinos coloridos de encaixe, utilizados pelas crianças somente quando elas permitiam, pois alegavam que havia pouco brinquedo para que todas as crianças pudessem brincar e que havia necessidade de orientação para que as peças não fossem perdidas visto que eram pequenas.

Na sala ao lado, havia uma caixa de plástico com brinquedos de casinha como panelinhas, pratinhos, copinhos, xícaras, garfinhos, colherzinhas e faquinhas que eram utilizados por ambas as salas e estavam em bom estado de conservação. Durante a coleta, foram poucas as vezes que as crianças brincaram com esses brinquedos porque era preciso pegá-los na outra sala.

No momento da roda da conversa e da história, as crianças sentavam-se sobre o tapete, que ficava no chão da sala, e durante as brincadeiras, locomoviam-se e utilizavam todo o espaço.

Quando iniciavam as brincadeiras, eram sempre as professoras que escolhiam os brinquedos a ser utilizados pelas crianças, mas no decorrer da brincadeira, quando as crianças não estavam mais interessadas no que a professora havia disponibilizado, elas acabavam pegando outros brinquedos e materiais que estavam ao seu alcance, nas prateleiras.

A experiência com giz de cera e papel era realizada com as crianças sentadas em círculo no chão, visto que na sala havia apenas uma mesinha.

Importante destacar que os painéis fixados na parede da sala foram construídos pelas próprias professoras, durante os encontros de formação realizados no ano de 2011 e 2012. Da mesma forma, as estantes, o painel de chamada e o varal foram introduzidos na sala no período em que a creche estava passando por alterações na organização do espaço das salas das crianças de zero a três anos, no ano de 2008.

Após apresentar o cenário no qual a pesquisa foi realizada, passo, no capítulo seguinte, à análise dos dados à luz da fundamentação teórica que orientou esse estudo.

2 ANÁLISE DOS DADOS

“Si la forma de manifestarse y la esencia de las cosas coincidieran directamente, sobraría toda a ciencia”.

Marx, apud Vygotski

Neste capítulo, analiso os dados que foram coletados em uma turma de crianças de dois a três anos, utilizando como instrumento metodológico a filmagem. Após oito meses de coleta de dados junto às crianças e transcrição das gravações, iniciei o trabalho de análise do material obtido.

As filmagens possibilitaram-me ver e reviver as situações gravadas várias vezes, a fim de melhor compreendê-las, assim como perceber, nesse processo, detalhes que poderiam escapar como algumas falas das crianças, seus olhares, gestos e outras linguagens.

As situações foram analisadas sob enfoque da teoria histórico-cultural e por meio de um processo dialético de estudo e observação/compreensão dos dados coletados, ou seja, pelo processo de apropriação/objetivação.

De acordo com a teoria histórico-cultural as características do gênero humano não são transmitidas geneticamente, o que significa que o sujeito ao nascer “não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os homens” (LEONTIEV, 1978, p. 238 - 239), e por meio da apropriação da herança cultural, criada pelas gerações precedentes.

Nesse processo de humanização, as bases biológicas são consideradas fundamentais, como uma “característica básica ineliminável” (OLIVEIRA, 2006, p. 06), que garantem a vida ao homem, mas não determinam suas características humanas, que são promovidas pelos fatores históricos e culturais.

Conforme Leontiev (1978, p. 267):

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Pino (2010, p. 743) afirma que os humanos dependem do meio natural, “mas de outra maneira bem diferente: como condição e suporte necessário para criar o meio cultural, o qual se tornou seu meio específico”.

Para a psicologia histórico-cultural, há uma relação dialética entre os processos naturais e culturais, pelos quais “ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam um com o outro” (VYGOTSKI, 1995, p. 36), e nesse entrelaçamento, o biológico modifica-se, tornando-se, além de biológico, histórico.

O homem difere dos demais animais devido à capacidade de transformar a natureza, em função de suas necessidades, por meio do trabalho, considerado como a atividade humana vital. Nesse processo de transformação da natureza, o homem também modifica a si próprio e a “essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história” (PINO, 2005, p. 30).

O desenvolvimento histórico, segundo Duarte (1993), é produto dos processos de apropriação e objetivação que o homem realiza ao se relacionar com a realidade natural e cultural. Conforme o homem se apropria da natureza e dos objetos e se objetiva neles, transformando-os, em função de suas necessidades, “gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 1993, p. 35), que levarão à construção do processo histórico. Segundo Mello (2003, p. 32), “a história, portanto, só é possível com a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações”.

Ao transformar a natureza e construir a história, o homem produz cultura, considerada por Vigotski (apud Davidov 1987, p. 5), como “o produto da vida social e da atividade social do homem”³¹.

Nessa perspectiva, a cultura é compreendida, como:

[...] tudo aquilo que o ser humano tem construído, o que não se encontra de forma natural na natureza, senão que o homem, teve que construir para poder adaptar-se ao meio, adaptando o meio às suas possibilidades.³² (BEATÓN, 2005, p. 170).

³¹ No original: “es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre”.

³² No original: “es todo aquello que há construido el ser humano, como ya señalé, lo que no se encuentra de forma natural en la naturaleza, sino que el hombre, lo tuvo que construir para poder adaptarse al medio, adaptando el medio a sus posibilidades”.

O homem, ao produzir cultura, incorpora aos objetos as ações e operações necessárias para seu uso, fazendo com que eles tragam consigo as aptidões humanas que foram indispensáveis para a sua criação.

Para a criança apropriar-se das qualidades humanas cristalizadas nos objetos, é imprescindível que ela estabeleça com eles uma relação ativa e os utilize, de acordo com a função para a qual foram criados.

Conforme Leontiev (1978, p. 268):

Para se apropriar dos objetos e dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Nesse processo de apropriação pela criança das qualidades humanas incorporadas nos objetos, é fundamental a mediação do Outro, mais experiente, para lhe ensinar o uso social dos objetos. Assim, o fato de a criança ter ao seu redor uma ampla produção cultural não lhe garante o desenvolvimento humano, que somente será efetivado quando a criança interagir com os objetos, através da mediação do Outro, uma vez que apenas com a reprodução da função social dos objetos nos objetivamos deles.

Segundo Saviani (2015, p. 34. Grifo do autor),

[...] é pela **mediação** dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto 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.

Esse modo de compreender o processo de humanização atribui ao sujeito um papel ativo de quem se humaniza por meio da sua atividade e das relações estabelecidas com as pessoas e a cultura, ou seja, resulta das suas experiências de vida e educação. Nas escolas de Educação Infantil, o papel do Outro mais experiente, responsável por apresentar e disponibilizar às crianças pequenas a cultura acumulada ao longo da história, será do professor.

Assim, os contatos da criança com o mundo passam, necessariamente, pelo Outro, dependem do que este lhe oferece, como diz Vigotski (1994, apud Pino, 2005, p. 167), “o caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao objeto

passa por outra pessoa". Nessa perspectiva, Mello (2012, p. 45) afirma que o desafio do professor das crianças pequenas está em "aproximar a criança da cultura", e assim, promover o desenvolvimento das suas máximas qualidades humanas.

A maneira como a mediação se realiza nas escolas de Educação Infantil deriva da concepção de educação e de criança dos professores. O que significa que as atitudes e ações dos profissionais estão relacionadas ao seu modo de compreender o processo de desenvolvimento humano.

Para a teoria histórico-cultural, uma mediação eficaz ao desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças exige que o professor as compreenda como sujeitos capazes e ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e lhes possibilite vivenciar, no espaço escolar, experiências interessantes, significativas e promotoras do desenvolvimento.

Essa maneira de compreender a criança demonstra a necessidade de considerá-la também como protagonista do processo educativo, quando, em parceria com o professor, participa do planejamento das atividades, da organização dos espaços e da rotina e da avaliação do trabalho. Isso evidencia que a atitude ainda bastante comum do professor de *fazer pelas crianças* deve ser substituída pelo *fazer com elas*, por meio de um trabalho colaborativo.

Articulada a essa concepção de criança, a mediação requer também uma organização adequada do espaço escolar. Desse modo, a relação das crianças com a cultura será oportunizada nas Instituições de Educação Infantil quando o professor planejar o espaço de forma a enriquecê-lo com materiais diversos como: livros, revistas, brinquedos, blocos de madeiras, plantas, músicas, pinturas, poesias, instrumentos..., ou seja, com todo objeto que possa ser manipulado por elas, sendo ele portador da experiência humana acumulada. Além da variedade de objetos inseridos no espaço da escola, é fundamental garantir que eles estejam disponíveis às crianças o tempo todo, para que elas possam pegar, jogar, rolar, empilhar, derrubar, colocar dentro e fora, morder, desenhar... e assim, aprender a manipulá-los, exercitar funções psíquicas superiores como o pensamento, a memória, a percepção e se desenvolver por meio de suas experiências e atividades.

Essa forma de organização do espaço, além de possibilitar um contato direto da criança com a cultura, contribui para que o seu tempo de vivência na escola seja

um “tempo de ação, de pesquisa, de experiência e de aprendizagem” (SINGULANI, 2009, p. 79).

As relações da criança com o (a) professor (a) – mediador – na escola da infância também são essenciais para garantir uma mediação que promova o desenvolvimento humano. É fundamental que tais relações não sejam autoritárias, porque sob relações autoritárias as crianças não assumem o papel de sujeito da atividade. Relações humanizadoras, nas quais o professor atua como indivíduo mais experiente, respeitam as especificidades das crianças pequenas, asseguram-lhes o direito de participação e tomada de decisões e as colocam numa atitude de parceria na realização das atividades.

Desse modo, o desenvolvimento humano, na perspectiva da teoria histórico-cultural, é um processo que se constitui pelo entrelaçamento da tríade: sujeito, cultura e mediação. Nesse processo, os elementos centrais estabelecem uma relação dialética, o sujeito ao se relacionar com a cultura, sob a mediação do Outro, apropria-se dela, nesse mesmo processo se objetiva, transformando a cultura em função de suas necessidades, por meio da atividade.

Partindo do pressuposto de que as condições de vida e educação das crianças na creche, quando são intencionalmente organizadas, condicionam sua situação social de desenvolvimento para promover vivências que conduzem ao máximo desenvolvimento e promovem vivências que o otimizam, a tese considera que a intervenção intencional do (a) professor (a), como uma das condições objetivas constitutivas da situação social de desenvolvimento, pode impactar os processos psíquicos atuais e em formação possibilitando a complexificação desses processos. Por isso, a análise se deteve em observar, como se caracteriza a intervenção intencional do (a) professor (a) que permite à criança avançar do seu nível de desenvolvimento real para o iminente, desafiando o desenvolvimento da criança, garantindo vivências e situações em que a atividade se concretize e, portanto, que o desenvolvimento aconteça, superando o espontaneísmo.

Com o objetivo de identificar e analisar a situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos a partir das situações vivenciadas na escola da infância, a análise procurou observar o modo como se caracterizam as atividades das crianças, a mediação do (a) professor (a), os objetos presentes na escola, as relações interpessoais e quais funções psíquicas superiores são provocadas nas experiências que as crianças realizam.

No momento da análise, algumas situações gravadas passaram por um processo de segmentação e extração dos vídeos em fotografias sequenciadas permitindo a realização de uma microanálise. Tais imagens também foram utilizadas para ilustrar algumas das situações transcritas.

Na análise dos dados, os núcleos temáticos – criança/criança, criança/cultura e criança/professora - foram aglutinados da seguinte forma: relação criança/objetos e relação criança/professora, sendo que a relação das crianças entre elas apareceu nos dois contextos.

O critério para a escolha das cenas a serem analisadas buscou assegurar a relação das crianças com os diferentes objetos e materiais disponíveis a elas na escola, assim como sua relação com as demais crianças e professora.

Buscando, então, compreender as condições da atividade das crianças de dois a três anos na escola da infância e seu impacto em sua situação social de desenvolvimento apresento a análise das situações gravadas.

2.1 O QUE DIZEM AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS: ENTRELACAMENTO TEORIA E PRÁTICA

As situações gravadas trazem muitas informações sobre o cotidiano das crianças no Centro de Educação Infantil e revelam acontecimentos que, por meio apenas da observação, poderiam passar despercebidos.

Logo nas primeiras gravações, foi possível observar o envolvimento de uma das crianças ao brincar com blocos de encaixe. Neste dia, entre os brinquedos oferecidos pela professora, havia os blocos grandes de encaixe, compostos por dois tipos de peças: algumas com quatro saliências circulares para encaixe e outras maiores com oito e apareciam nas cores amarela, azul, vermelha e verde. Na situação descrita a seguir, a criança utilizava apenas as peças maiores para a sua construção, sem distinção de cores.

A situação iniciou-se com Lari (2 anos e 10 meses) brincando com blocos grandes de encaixe, fixando uma peça sobre a outra como se estivesse construindo um prédio ou uma torre e Rafa (2 anos e 5

meses) tentando montá-las nas mãos, apoiando-as no peito. Em alguns momentos, Lari encaixava uma peça por vez e, em outros, utilizava algumas peças que já estavam montadas próximas a ela, colocando em sua construção duas ou três peças de uma só vez. Assim que Lari percebeu que Rafa estava com algumas peças em suas mãos (3 peças), ela tomou-as do menino e as colocou sobre a sua construção. Ele, rapidamente, pegou mais duas peças do chão e as segurou entre os braços, mas a menina, mais uma vez, pegou uma das peças dele e a encaixou sobre sua construção. Nesse momento, o menino, que ainda estava com uma peça nas mãos, escondeu-a atrás do corpo e permaneceu, por volta de 30 segundos, olhando as demais crianças na sala. Em seguida, passou a manusear a peça que mantinha nas mãos. Durante esse período, a menina continuou encaixando as peças e fazendo a construção, que já estava ficando quase do seu tamanho. Quando o encaixe das peças não ficava bem firme, ocasionando risco de a construção cair, Lari logo percebia e tentava fazer os ajustes necessários para garantir que a torre permanecesse em pé. Após um minuto de filmagem, Rafa, com uma peça nas mãos, aproximou-se mais da menina e da torre e, pela primeira vez, tentou participar, junto com ela, da atividade, tomando a iniciativa de também colocar a sua peça sobre a construção que ela estava realizando sozinha, até aquele momento. Então, ficaram os dois encaixando as peças. Nesse momento, eles, pela primeira vez, utilizaram a linguagem oral. O menino falou:___ Ponhá. E Lari disse:___ Pera aí to ponhano. A menina insistiu em encaixar antes que o menino as duas peças que tinha nas mãos, e o menino retirou a sua peça e segurou-a sobre a cabeça e nas mãos. Nesse momento, a menina teve um pouco de dificuldade em realizar o encaixe, pois a torre já estava do seu tamanho, mas, mesmo assim, ela continuou tentando até conseguir. Em seguida, Lari pegou a peça que estava nas mãos do menino e disse:___ Dá aqui pra mim. E com a peça nas mãos, ela apontou para outra peça que estava no chão e disse para Rafa:___ Pra mim, pega a outra lá pra mim. Enquanto a menina tentava encaixar a peça que pegou das mãos do menino, ele foi pegar a outra peça que ela havia pedido. Na volta, quando Rafa aproximou-se de Lari e da torre, ele fez uma tentativa de encaixá-la sobre a construção, mas como Lari ainda estava colocando a sua peça, ele se afastou e, com a peça nas mãos, ficou esperando-a terminar. A construção já estava um pouco mais alta do que Lari e, nesse momento, ela estava com dificuldade para encaixar uma peça, mas insistiu até conseguir. Depois, pegou outra peça das mãos de Rafa, deu uma olhadinha na construção, colocou-a na boca e olhou para as outras crianças ao seu redor. Foi a primeira vez que se distraiu da sua atividade e olhou para a movimentação da sala. Isso aconteceu depois de dois minutos e quarenta segundos de envolvimento na atividade. Nesse período, Rafa permaneceu próximo à construção, mas olhando para as crianças brincando na sala. Logo, aproximou-se la (2 anos e 6 meses), com cinco peças de quatro orifícios encaixadas e mostrou para Lari. Ela, rapidamente, se voltou para a sua construção e

começou a encaixar a peça que estava em suas mãos. A menina estava com dificuldade de encaixar a peça, pois a torre estava acima de sua cabeça e se movimentava quando ela tentava realizar o encaixe. Mesmo com dificuldade, a menina conseguiu fixá-la sobre as demais. Em seguida, Lari dirigiu-se, novamente, a Rafa e apontando para algumas peças no chão, disse:___ Pega a peça lá prá mim. Rafa, com os dedos no ouvido, não saiu do lugar. A menina, disse novamente:___ Pega a peça lá. Em seguida, deu um empurrão em Rafa e disse:___ Pega logo aquela lá. Vai. Rafa foi pegar a peça e entregou para Lari. Ela encaixou a peça sobre a torre com mais dificuldade ainda, porque já estava muito alta. Depois, Lari ficou segurando a torre na parte superior para ela não cair e disse para Rafa:___ Pega a outra lá. Pega aí. Dá aí. Rafa, que já estava com três peças na mão, entregou uma para a menina e colocou as outras duas no chão, uma sobre a outra, e sentou-se sobre elas com as pernas abertas. Nesse momento, Lari pegou a peça, olhou para as crianças ao seu redor e viu, no chão, três peças já montadas. A menina pegou as peças, colocou aquela que estava em sua mão entre as pernas e foi encaixar as três de uma vez só. Nesse momento, a construção já estava bem acima da sua cabeça e ela precisava ficar na ponta dos pés para conseguir fixar as peças. Enquanto Lari esforçava-se para fixar uma delas no alto, Rafa ficou brincando com as duas peças que estavam em suas mãos e, ao aproximar-se da torre, a menina brava, disse:___ Para. Lari olhou brava para Rafa e voltou encaixar as peças. Durante esse tempo, ela continuava com a outra peça entre as pernas. Assim que Lari fixou as peças que estavam em suas mãos, retirou a que estava entre suas pernas e foi colocá-la sobre as demais. Dessa vez, mesmo estando na ponta dos pés, ela não conseguiu encaixar a peça, e a construção caiu sobre ela. Lari segurou a peça e começou a mordê-la. (SITUAÇÃO 01, DURAÇÃO: 5 minutos e 15 segundos, 10 de abril de 2013).

A situação demonstra que, entre os brinquedos oferecidos pela professora, Lari foi afetada pelos blocos de encaixe e passou a explorar o material. Conforme Lari explora o brinquedo, vai percebendo que, ao fixar as peças umas nas outras, é possível fazer uma construção e essa descoberta parece criar na menina o prazer e a necessidade de construir, envolvendo-a cada vez mais na brincadeira. Dessa forma, as condições da vivência da menina, como os brinquedos disponibilizados, o tempo livre para a exploração dos materiais, as relações com as demais crianças e as possibilidades de idealizar o que fazer contribuíram para a constituição da atividade de Lari. Assim, o brincar com os blocos passou a ter como objetivo não apenas a exploração e manuseio do material, mas a construção de uma torre, cada vez mais alta, através do encaixe das peças uma sobre as outras.

O conceito de atividade, segundo Leontiev (2010), não é atribuído a todo e qualquer fazer da criança na escola, mas àqueles que respondem a uma necessidade dela em conhecer e aprender. Conforme o autor (1978, p. 296), nem todo fazer é uma atividade, mas somente aqueles processos que “realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhe é própria”. Podemos dizer, ainda, que quando a criança está em atividade movida por uma necessidade, ela se envolve por completo no que está fazendo, tomando como motivos iniciais os próprios objetivos finais que serão alcançados no processo (LEONTIEV, 1978). Nesse contexto, Repkin (2014, p. 91) afirma, que “o principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa, se não há necessidade, então não há atividade”.

Leontiev (2010, p. 68), designa atividade:

[...] os 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.

Nessa perspectiva, a atividade se concretiza quando o indivíduo encontra no seu meio³³ um objeto cultural que responde à sua necessidade, transformando-se em motivo que o afete e o conduza a realizar as ações necessárias para alcançar o fim desejado.

Para Leontiev (2010), a atividade da criança está relacionada às suas condições concretas de vida e aos prazeres e necessidades que são criadas no convívio com as pessoas e no contato com o mundo e a cultura. Nesse caso, os blocos, como produção cultural, e as condições concretas da experiência da menina criaram a possibilidade de exploração do material e, ao longo do processo, foi-se constituindo como necessidade, o que levou Lari a se colocar em atividade. Segundo o autor (2010), para que uma experiência se caracterize como atividade, é necessário que aquilo para o qual a ação como um todo se dirige coincida com o seu resultado final, ou seja, “quando a criança age motivada pelo resultado do que realiza e, dessa forma, se encontra inteiramente naquilo que realiza” (MELLO, 2009a, p. 118). Isso implica que ela possa planejar o que fazer, que tenha a

³³ O conceito de meio refere-se ao meio físico e cultural, incluindo os objetos, as pessoas e as relações estabelecidas.

liberdade de escolha, seja do material ou do produto a ser construído, que tenha tempo suficiente para dedicar-se ao experimento num espaço rico de objetos e que possa relacionar-se livremente com as demais crianças/professora/cultura presentes na escola. Essas condições possibilitam um tipo de atividade que seja gerida pela própria criança, ou parcialmente, como é o caso de Lari, que escolheu para a experimentação objetos entre aqueles disponibilizados pela professora. Por isso as experiências fragmentadas - como, por exemplo, os exercícios dos sistemas apostilados ou aqueles planejados pela professora sem participação das crianças, como pinturas de desenhos impressos, cópia de palavras da lousa, entre outros - que, muitas vezes, são propostos nas escolas de Educação Infantil e nomeados pelo professor de “atividade”, não se caracterizam como tal, segundo Leontiev (1978), pois impossibilitam às crianças compreender todo processo do qual fazem parte.

Outra característica da atividade é, como afirma Leontiev (2010, p. 68), “que um tipo especial de experiência psíquica – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela” e possibilita, durante a sua realização, o conjunto de experiências emocionais – o afetivo/cognitivo - que são vivenciadas pela criança. A situação transcrita demonstra que Lari estava envolvida afetivamente com os blocos, pois, entre os vários brinquedos disponibilizados pela professora, ela sentiu-se atraída por eles e permaneceu envolvida em sua experiência de construção, apesar da movimentação das demais crianças na sala. O afeto representa, nesse caso, o quanto determinado “objeto preenche, no sujeito, seu poder de ser afetado, ou ainda o quanto aquele objeto/fenômeno/ideia responde ou não aos seus motivos” (GOMES, 2008, p. 125).

Outro fator que demonstra o envolvimento de Lari com o brinquedo e o seu interesse pelo resultado final da experiência é que, mesmo diante da dificuldade em fixar as peças quando a construção estava ficando maior que ela, a menina insistiu, utilizando-se dos meios de que dispunha - como ficar na ponta dos pés e segurar no meio da torre - e somente interrompeu a atividade quando, por falta de recursos, não conseguiu mais encaixar as peças e a torre caiu. Essa atitude de Lari ao brincar com os blocos, o modo como ela se coloca durante a experiência, revela a sua situação social de desenvolvimento naquele momento. Os recursos utilizados por Lari para a construção da torre – utilização das peças do mesmo tamanho, fixação de uma peça sobre a outra, os movimentos de segurar a torre para ela não cair, o envolvimento com a experiência - demonstram a sua condição de apropriação/objetivação daquele

objeto cultural e, ao mesmo tempo, são indicadores do seu processo psíquico em formação. Cabe à professora observar a atividade das crianças, os indícios do seu desenvolvimento para planejar intervenções que possibilitem o seu avanço. Nesse caso, caberia tanto ampliar as referências da criança em relação às possibilidades de modelos de torres existentes como também ajudar a criança a enfrentar o desafio de fazer a torre ainda maior sem derrubá-la, como parecia ser o objetivo da criança.



IMAGENS DE VÍDEO 1 - SITUAÇÃO 01: CRIANÇAS BRINCANDO COM BLOCOS DE MONTAR. FONTE: A autora (Abril de 2013).

Esse dado revela que durante o processo de desenvolvimento da atividade, a menina estava se utilizando dos conhecimentos pertencentes à sua zona de desenvolvimento real, ou seja, utilizou aquilo que já sabia fazer de maneira autônoma, sem o auxílio de ninguém. Na tentativa de manter a torre alta, Lari pensou apenas na possibilidade de encaixar uma peça sobre a outra e não buscou outras alternativas, como por exemplo, subir sobre algo para alcançar o alto da torre, encaixar peças embaixo da construção ou, ainda, solicitar a ajuda da professora

para expandir a atividade. Nesse caso, Lari estava utilizando-se apenas das “[...] funções, propriedades e processos já maduros”³⁴ (VYGOTSKI 1996, p. 266) e, portanto, capaz de realizá-los autonomamente. Essa condição de Lari de apropriação/objetivação da cultura, nesse caso dos blocos, é um dos indiciadores da sua situação social de desenvolvimento, naquele momento. O desafio, portanto, é mediar a atividade para criar novas zonas de desenvolvimento iminente e expandir a zona de desenvolvimento real.

Segundo Vigotski (2010a), para determinarmos o nível de desenvolvimento de um sujeito, conforme a teoria histórico-cultural, devemos superar o ponto de vista tradicional que considerava apenas as capacidades já alcançadas pelo indivíduo – nível de desenvolvimento real - e abranger também a zona de desenvolvimento iminente. Vigotski (2010a, p. 111) define o nível de desenvolvimento real ou efetivo “como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”, e complementa afirmando que “este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança”.

A zona de desenvolvimento iminente, segundo Vigotski (2004, apud Prestes 2010, p. 174), são os

processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Quando a criança utiliza em suas atividades os conhecimentos que fazem parte da zona de desenvolvimento real, ela não precisa da ajuda do outro para realizá-las, como demonstra a situação transcrita. Porém, para que ela avance em seu desenvolvimento, a mediação de um sujeito mais experiente é fundamental. Assim, a atividade colaborativa entre a criança e a professora ou entre a criança e outra criança mais experiente torna-se uma prática favorável ao desenvolvimento infantil, pois ao fazer “com a ajuda de um professor tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-la sozinha, uma vez que o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades” (MELLO, 2004, p. 144).

³⁴ No original: “[...] las funciones, propiedades y procesos ya maduros”.

Segundo Prestes (2010, p. 173), a característica essencial da zona de desenvolvimento iminente

é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Nesse caso, a intervenção da professora na atividade de Lari, apresentando novos modelos de construção, provocando-a na busca de meios para continuar na atividade e mostrando novas possibilidades para deixar a torre ainda maior, poderiam criar na menina a zona de desenvolvimento iminente e possibilitar o avanço em seu desenvolvimento. Sob este aspecto, segundo Vigotski (1996, p. 271), “o professor não ensina à criança o que ela sabe fazer por si mesma, mas aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhes ensinam e dirigem”³⁵.

Conforme Martins (2015, p. 48. Grifos do autor),

As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente em virtude de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a *atividade mediadora* [...].

Mello e Faria (2010) apresentam uma prática de intervenção intencional do professor na atividade de construção das crianças, sendo possível observar o quanto tal atitude provoca e potencializa o desenvolvimento infantil. Em seu relato, as autoras demonstram que a primeira atitude do professor foi participar da atividade das crianças, provocando-as a pensar em novas possibilidades de construção. Esgotados os recursos, foram em busca de materiais, como livros de Engenharia e Arquitetura que trouxessem novas referências de construções para as crianças. Nessa pesquisa encontraram fotos de estruturas de pontes, prédios e esculturas que ampliaram os conhecimentos e os parâmetros de construções da turma. A partir de então, por intermédio da intervenção intencional do professor, as crianças “ampliaram suas referências e passaram a produzir construções cada vez mais

³⁵ No original: “El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por si mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen”.

elaboradas, numa demonstração clara de como o acesso à cultura elaborada [...] contribui para desafiar o pensamento e a imaginação” (MELLO E FARIA, 2010, p. 61) e favorece o avanço no desenvolvimento.

No caso da situação transcrita, embora as condições concretas da experiência da menina - o que inclui os blocos de encaixe, o tempo para a exploração do material, as relações e a liberdade em idealizar a construção – nos dão indícios de que a menina estava em atividade, a ausência de intervenção intencional direta da professora, naquele momento, inviabilizou outras possibilidades de apropriação/objetivação, dinâmica constitutiva da atividade que é condição para o desenvolvimento.

Martins & Eidt (2010, p. 682), retomando o pensamento de Vigotski e Leontiev definem o processo de apropriação como um “processo que tem como objetivo o indivíduo reproduzir, as características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente” e consideram a objetivação como “a cristalização da atividade humana, condensação das aptidões, do saber-fazer e dos conhecimentos humanos nos produtos criados pelos homens ao longo da história”. Visto que, para a teoria histórico-cultural as características do gênero humano não são transmitidas geneticamente, mas por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos, entendemos que, o processo de apropriação e objetivação representa a dinâmica fundamental para a formação do gênero humano. Duarte (2003, p. 28), considera “a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana”. Ressaltamos que a objetivação não se reduz à produção de objetos físicos, mas envolve também outras produções humanas como: a linguagem, as relações sociais, as crenças, o conhecimento, etc. Martins e Eidt (2010, p. 681), consideram o processo de objetivação cumulativo, no sentido de que “em uma objetivação – seja ela material ou intelectual – há riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores”.

Assim, o ser humano, por meio de sua atividade vital – o trabalho –, apropria-se da natureza e, ao mesmo tempo, objetiva-se, transformando-a em função de suas necessidades. Nesse processo, “o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 31). Dessa forma, ao produzir uma realidade humana, o homem provoca uma transformação objetiva e subjetiva, humanizando a si próprio.

Duarte (2003, p. 27) elucida que:

[...] o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade objetivadora), pois o ser humano objetivou-se, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana.

Nesse contexto, o processo de apropriação e objetivação é considerado por Duarte (1993, p. 49) como um processo educativo, “mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra (ou outras)”, o que demonstra que tal processo pode ser espontâneo ou intencional. Conforme Mello (2003, p. 33), “nas situações de vida e educação fora da escola, de um modo geral, as formas de apropriação se apresentam diluídas nas atividades práticas de caráter espontâneo”, nas quais o mediador (a), que pode ser representado por pessoas próximas ao convívio das crianças, não tem a intenção de ensinar algo. Contrária à educação espontânea, geralmente vivenciada no contexto familiar, ela pode ser intencional quando o mediador age intencionalmente, e nesse caso,

a educação pode cumprir mais efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano tendo como referência as máximas possibilidades de desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história quando se faz intencional, [...] como a finalidade do trabalho educativo (MELLO, 2003, p. 33).

Desse ponto de vista, entendemos que a escola é o lugar da educação intencional, apesar de aí também ocorrer educação espontânea, e o (a) professor (a) é o mediador da relação das crianças com as objetivações humanas, ou seja, ele é o responsável por apresentar a cultura a elas e possibilitar a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas criadas pelas gerações anteriores.

No caso da brincadeira de Lari, a observação atenta da professora na atividade da menina poderia contribuir para ela identificar o momento adequado de intervir, provocando-a a pensar em possíveis soluções para aumentar o tamanho da torre e continuar na atividade, através de um trabalho intencional e colaborativo, possibilitando a ampliação de possibilidades de desenvolvimento humano.

Ainda que a professora não tivesse mediado diretamente a atividade de Lari, indiretamente a mediação ocorreu, por meio dos objetos que ela disponibilizou às

crianças, pela possibilidade de relacionamento entre elas e pelo tempo que permitiu que a menina manuseasse o material. No entanto, apesar da importância desses fatores, ou seja, das mediações indiretas para a concretização da atividade das crianças, muitas vezes, a mediação direta da professora, principalmente nos momentos em que elas demonstram dificuldades em finalizar a atividade, também se faz necessária para impulsionar o desenvolvimento, como demonstra a situação analisada. Nesse contexto, são consideradas mediações indiretas todas as ações que as professoras realizam no trabalho pedagógico, desde que não estejam diretamente conduzindo as experiências das crianças.

Segundo Martins (2013, p. 283), “a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações”. Nesse aspecto a autora citando Vigotski (2001), Saviani (1984, 2003, 2008) e Duarte (1993, 1998, 2000), elucida que

as transformações mais decisivas referem-se à formação da consciência dos indivíduos, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, na que conduz ao seu autodomínio (MARTINS, 2013, p. 283).

Nesse contexto, é considerado (a) mediador (a) a pessoa mais experiente – adulto ou criança – que apresenta e disponibiliza as produções humanas aos menos experientes, ensinando-lhes a sua função social e possibilitando-lhes a apropriação das máximas qualidades humanas.

Duarte (2003, p. 37) considera o trabalho educativo uma “atividade intencionalmente dirigida por fins”, mas, no caso aqui analisado, as atitudes da professora nos dão indícios de que ela estava agindo espontaneamente, sem ater-se aos sinais demonstrados pela menina, sobre seus processos psíquicos em formação, ou seja, à sua situação social de desenvolvimento.

A situação revela, ainda, que ao relacionar-se com Rafa, durante a atividade e realizar a objetivação das funções psíquicas em formação, Lari expressou o seu modo de ser em processo de construção, a sua personalidade que foi sendo construída socialmente por meio das relações que ela estabeleceu com as pessoas e a cultura desde o nascimento. Assim, enquanto Lari, no decorrer de sua experiência de vida, apropriava-se dos significados sociais dos objetos da cultura, por meio da atividade, internamente, ela atribuía um sentido pessoal às suas

experiências, pautada nos motivos e vivências anteriores, configurando, assim, a formação de sua personalidade. Nesse contexto, a personalidade não se constitui como uma estrutura que o sujeito traz ao nascer, não é produzida no isolamento, mas é resultado da atividade social do indivíduo. Para Bissoli (2005, p. 75), a teoria histórico-cultural compreende a personalidade como

[...] um sistema funcional, no qual estão organizadas, de forma única, individual, as diferentes e interatuantes funções psíquicas superiores, cuja base é social. [...] cada sujeito, pelas experiências que acumula, pelas capacidades que forma, pelas relações que estabelece com o mundo e com a sociedade, torna-se único, concretiza sua personalidade.

Desta forma, entendemos que a personalidade se constitui pelo processo de apropriação e objetivação que se encontra inserido na atividade do sujeito e expressa a sua forma singular e única de ser, representando a objetividade das funções psíquicas (MARTINS, 2013). Assim, embora a personalidade tenha como base o social, ela se manifesta nas especificidades, singularidades, ou seja, na biografia de cada ser humano, construída no interior das relações. Segundo Bissoli (2005, p. 75), podemos compreender a personalidade “como o sistema que une as funções psíquicas superiores e seu manejo pela pessoa”.

Conforme González Rey (2003, p. 253, apud Bissoli, 2005, p. 77):

A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito. É daí que a personalidade não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido, que é uma condição para que ele apareça. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal.

Leontiev (1965, p. 225, apud Bozhovich, 1976, p. 101) elucida que “o sentido está dado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem entre aquilo que o impulsiona a atuar e aquilo a que sua ação está dirigida e que é seu resultado direto”³⁶. Desse modo, entendemos que a personalidade se configura na e pela atividade do sujeito. Quando movido por uma necessidade, ele se envolve cognitiva

³⁶No original: “el sentido está dado por la relación objetiva que se refleja en el cerebro del hombre entre aquello que lo impulsa a actuar y aquello a lo que su acción está dirigida y que es su resultado directo”.

e afetivamente com a experiência, apropria-se dos significados sociais dos objetos, atribuindo um sentido pessoal à experiência e, ao objetivar-se, revela o seu modo singular de ser, a sua personalidade.

O que chama a atenção no caso sob análise, mais especificamente no relacionamento entre as duas crianças, é a forma pouca interativa e ríspida como Lari, durante a construção da torre, toma as peças das mãos de Rafa. A menina, embora ainda estivesse em processo de desenvolvimento da linguagem oral, já era capaz de utilizá-la durante a conversa com os amigos, fazendo-se entender. Por isso, nessa situação, poderia ter conversado com ele, solicitando-lhe as peças. Mesmo nas poucas vezes em que Lari conversou com Rafa, a menina utilizou a linguagem para dar ordens ao menino e exigir que ele pegasse as peças indicadas por ela.

Visto que a personalidade não é uma estrutura biológica que a criança já traz ao nascer, entendemos que ela vai sendo construída sócia e historicamente pelas relações do sujeito com o meio. Conforme Martins & Eidt (2010, p. 681),

A personalidade, portanto, não é inerente ao homem nem precedente à sua atividade, mas é por ela engendrada a partir da dialética entre o objetivador e o apropriador da cultura humana.

Sendo assim, não somente as condições vivenciadas no contexto familiar influenciam seu desenvolvimento, mas as experiências escolares também. Dessa forma, as vivenciadas por Lari na escola da Infância, como as brincadeiras, o manuseio dos objetos, as relações interpessoais, a brincadeira no parque, entre outras, também influenciam a formação de sua personalidade. Cabe perguntar então: que vivências estão sendo oportunizadas às crianças na escola da Infância? Que influência a escola da Infância está exercendo sobre a formação da personalidade das crianças?

Considerando que a personalidade se forma e se complexifica na relação eu/outro, ela não pode ser considerada como uma estrutura estável, mas está sujeita a transformações, o que significa que uma criança que hoje apresenta um comportamento e uma atitude autoritária pode, por meio de novas vivências alterar seu modo de ser e tornar-se mais solidária.

A intervenção intencional do (a) professor (a), na escola da infância, é fundamental para possibilitar a formação de aspectos positivos na personalidade da

criança, como: a colaboração, a compreensão, a honestidade, a participação, assim como para provocar a sua reestruturação quando a criança apresentar traços negativos, como a relação autoritária. Para isso, é importante que o (a) professor (a) crie ou aproveite situações em que as crianças possam ser cooperativas e solidárias com os amigos de turma, demonstrando companheirismo, o que nesse caso não ocorreu.

Bozhovich (1976) cita os estudos de Kavaliev onde o pesquisador descreve como o professor, ao deparar-se com atitudes negativas da criança, elabora intervenções pedagógicas coerentes e capazes de obter sua reeducação. Em seus trabalhos o autor demonstra como “os traços negativos do caráter, identificados, dependem das condições de vida e educação da criança e revelam como um trabalho pedagógico corretamente estruturado conduz a resultados positivos”³⁷ (BOZHOVICH, 1976, p. 104).

A situação revela, portanto, que a professora não se sentiu incomodada com a atitude áspera e autoritária de Lari com o menino e, por isso, não propôs nenhuma intervenção que a fizesse repensar seu modo de agir com o amigo, ou que lhe possibilitasse vivenciar situações que exigissem atitudes mais amáveis perante seus companheiros.

Dusavitskii (2003, p. 34) enuncia que

Desenvolvimento da personalidade não é um epifenômeno, algum tipo de suplemento para o desenvolvimento intelectual. É o processo principal, básico no desenvolvimento da criança, na sua transformação em uma pessoa madura.³⁸

Considerando que a situação social de desenvolvimento contem os aspectos subjetivos, na qual, está incluída a personalidade, o modo como a menina se relacionou com o amigo durante a brincadeira é um dos elementos que auxiliam na identificação de sua situação social de desenvolvimento, ou seja, é um dos componentes que integram o conjunto de sua condição para o desenvolvimento. Por isso, a identificação da situação social de desenvolvimento das crianças não é uma tarefa simples, pois requer a observação dos vários elementos que constituem as situações vivenciadas por elas. E por isso, não se trata de estabelecer para cada

³⁷No original: “[...] los rasgos negativos del carater, señalados, dependen de las condiciones de vida y educación del niño y revelan cómo un trabajo pedagógico correctamente estructurado conduce a resultado positivos”.

³⁸Tradução: Prof. Dra. Suely Amaral Mello.

criança um nível de desenvolvimento que seria apontado pela situação social de desenvolvimento, mas de chamar a atenção para o olhar necessário que se deve ter a ela como indicador do desenvolvimento alcançado pela criança.

Na escola da infância, conforme a criança explora os objetos disponibilizados e associa esta experiência a vivências anteriores ou a intervenções realizadas pelo (a) professor (a) e pelos amigos, ela descobre suas características, propriedades, assim como as possibilidades de ação e criação. Assim, a exploração dos objetos vai criando na criança necessidades que a conduzem a realizar experiências e atividades cada vez mais intencionais e desafiadoras (MELLO, 2003a). Vale ressaltar que a relação da criança com os objetos, na escola da infância, não acontece de maneira direta, mas mediatizada pelas ações do (a) professor (a), visto que é ele que seleciona e disponibiliza os objetos às crianças. Por isso, não é o objeto em si que cria nas crianças novas necessidades, colocando-a em uma nova atividade, mas as relações que permeiam a experiência da criança com o objeto, o que inclui a mediação do (a) professor (a) para ampliar o acesso da criança à cultura, a relação com os amigos e suas próprias experiências anteriores.

Essa situação pode ser observada quando Lari, em outro dia, ao brincar com peças de encaixe, com características e propriedades semelhantes aos blocos que utilizou para fazer a torre, apesar de continuar encaixando as peças, criou um jeito diferente de brincar com o material, fazendo a construção movimentar-se pela sala.

Neste dia, as crianças estavam brincando com peças de encaixe, bonecas, ursinhos e banheiras. Lari (2 anos e 10 meses) construiu um carrinho, fixando as peças uma sobre a outra, de modo que, em pé, ela era capaz de empurrá-lo. Com a boneca sobre seus ombros, utilizava uma das mãos para segurá-la e a outra para empurrar o carrinho. Lari deu uma volta na sala toda, equilibrando a boneca nos ombros e empurrando o carrinho com cuidado para ele não desmontar. Ao chegar, em frente ao espelho, a menina parou com o carrinho, tirou a boneca dos ombros e sentou-se no chão, segurando-a no colo. Logo em seguida, levantou-se, colocou a boneca, novamente, sobre os ombros e começou a empurrar o carrinho pela sala. Enquanto andava, sentiu um desequilíbrio no carrinho, que virou um pouco para o lado, ficando com apenas duas rodas no chão. A menina parou, equilibrou o carrinho no chão, arrumou a boneca em seu ombro e continuou andando. Depois parou, novamente, para arrumar a boneca sobre seus ombros. Ela fez algumas tentativas de segurar a boneca, usando as duas mãos, mas não conseguiu. Tirou a boneca dos ombros, segurou-a com as duas mãos e voltou a colocá-la nos ombros. Ao sentir que a boneca

estava bem segura, a menina continuou empurrando o carrinho. Lari deu mais uma volta bem grande pela sala, segurando com uma das mãos a boneca no ombro e empurrando o carrinho com a outra. Depois, parou em frente ao armário, tirou a boneca dos ombros, colocou-a no chão e desmontou o carrinho, tirando as peças que o faziam ficar alto. Em seguida, pegou outras peças menores, que estavam próximas, e começou a encaixá-las no carrinho, colocando uma sobre a outra. Assim que colocou todas as peças que estavam próximas, ela pegou a boneca que estava no chão, colocou-a sobre seus ombros e saiu andando pela sala, com o carrinho e a boneca. Desta vez, as peças foram encaixadas de maneira que o carrinho ficou mais baixo e a locomoção mais complicada. Mesmo assim, Lari andou com ele e a boneca pela sala. Encontrando no caminho, algumas peças do tamanho daquelas que havia utilizado para montar o carrinho, a menina parou, colocou a boneca no chão, pegou as peças e encaixou-as, deixando-o mais alto. Em seguida, pegou a boneca, colocou-a sobre os ombros e, quando foi empurrar o carrinho, as peças desmontaram, pois não estavam encaixadas de maneira adequada. A menina colocou a boneca no chão e encaixou as peças, novamente. Assim que terminou, pegou a boneca, colocou-a nos ombros e com uma das mãos segurou-a, com a outra empurrou o carrinho. Dessa vez, ela conseguiu fazer com que o carrinho se locomovesse, andou um pouco e logo parou para equilibrá-lo e encaixar uma peça que havia se soltado. Lari fez o encaixe, utilizando apenas a mão que estava sobre o carrinho. Depois a menina se abaixou, com a boneca no ombro, e retirou da frente outra boneca que estava no chão, atrapalhando sua passagem. Em seguida, andou mais alguns passos e logo parou para arrumar a boneca que estava em seu ombro. Lari andou mais um pouco e, de repente, a peça onde apoiava a mão se desencaixou das demais. Com apenas uma das mãos ela a encaixou e saiu empurrando o carrinho. Logo em seguida, todas as peças se desencaixaram do carrinho e caíram no chão, e a menina mais uma vez colocou a boneca no chão e foi encaixá-las. Assim como da vez anterior, fixou as peças numa posição não favorável para a locomoção do carrinho. Logo que terminou, pegou a boneca do chão, colocou-a nos ombros, com uma das mãos segurou a boneca e com a outra empurrou o carrinho. Na primeira tentativa de sair com o carrinho, todas as peças caíram, e ela não conseguiu sair do lugar. Colocou a boneca no chão e encaixou as peças, mas novamente, colocou-as numa posição desfavorável ao deslocamento do carrinho. Nesse momento, Rafa (2 anos e 7 meses), que também estava brincando na sala com um carrinho como o dela, aproximou-se e tentou pegar a boneca e uma das peças, mas a menina não deixou e disse para não pegar. O menino não insistiu, deixou a boneca no chão e ficou segurando uma peça na mão, bem próximo à menina. Logo, a menina pegou a peça que estava com o menino e a encaixou no seu carrinho. Depois que o carrinho ficou pronto, Lari pegou a boneca do chão, colocou-a nos ombros e foi tentar empurrá-lo, mas não conseguiu porque as peças caíram e, mais

uma vez, abaixou-se para encaixá-las. Assim que terminou, pegou a boneca colocou nos ombros e saiu empurrando o carrinho com apenas uma das mãos. Após dar alguns passos, a última peça do encaixe, que estava em sua mão, desencaixou-se e ela conseguiu encaixá-la com apenas uma mão. Assim que o fez, colocou a boneca no chão e se abaixou, tentando fixar melhor as peças com as duas mãos. Depois que terminou, pegou a boneca do chão, colocou-a em seu ombro e saiu, empurrando o carrinho, bem devagar. Andou apenas alguns passos e logo a peça que estava em sua mão se desencaixou das demais. Mais uma vez, encaixou-a com apenas uma mão. Em seguida, colocou a boneca no chão e se abaixou para verificar se as peças estavam encaixadas, adequadamente. Lari empurrou um pouco o carrinho e depois pegou a boneca que estava no chão. Quando ia colocá-la no ombro, Rafa que também estava brincando de empurrar o carrinho, aproximou-se dela. Ela gritou: ____ Nãããooo. E segurou o seu carrinho para que ele não caísse. Em seguida, a menina Lau (3 anos e 2 meses), passou perto de Lari e, sem querer, esbarrou em seu carrinho, desmontando-o. Lari sem reclamar pegou as peças e reiniciou a montagem. Assim que Lari terminou de montar, ficou alguns segundos observando a movimentação da sala. Logo, levantou-se com a boneca no colo e saiu andando com seu carrinho. Andou alguns passos e as peças começaram a desmontar. Parou para tentar encaixá-las com uma das mãos, mas não conseguiu e as peças caíram no chão. Em seguida, jogou a boneca no chão (foi a primeira vez que demonstrou-se irritada com a situação) e se abaixou para fixar as peças. Enquanto Lari pegava uma das peças, Luca (3 anos e 10 meses) apareceu, pegou as peças que ela já havia montado e saiu correndo. A menina Lari começou a chorar e saiu correndo atrás de Luca. Nesse momento, a professora, pela primeira vez, interveio na brincadeira, pegando o brinquedo das mãos de Luca e devolvendo a Lari. Esta, com as peças nas mãos, voltou para perto da boneca. (SITUAÇÃO 09, DURAÇÃO: 10 minutos e 42 segundos, 13 de junho de 2013).

Nos fatos citados, pode-se observar que as condições objetivas da atividade das crianças, o que envolve o tempo para a exploração dos materiais, a organização do espaço, as relações entre as crianças e destas com a professora e a cultura, os objetos da cultura disponibilizados, a mediação estabelecida pela professora e os conhecimentos que elas adquirem com o seu manuseio, vão criando nelas necessidades que as provocam a criar diferentes maneiras de brincar com eles. Assim, as necessidades, que emergem das experiências que vão vivenciando na escola e das relações que estabelecem com as pessoas e a cultura podem criar a

zona de desenvolvimento iminente, levando a criança a novas situações de apropriação/objetivação, fundamental para a constituição de uma nova atividade.

Nesse caso de Lari, a oportunidade em manusear novamente os blocos, associada à sua experiência anterior de construção da torre ou, ainda, a outras possibilidades de construções que tenha observado nos amigos da sala, pode ter levado a menina à construção do carrinho, diferenciando-se da experiência anterior pelo fato de movimentá-lo pela sala.

O enriquecimento das experiências das crianças na escola de Educação Infantil requer que o (a) professor (a) lhes disponibilize uma grande variedade e quantidade de objetos e materiais, o que inclui a cultura na sua forma de produção mais elaborada, para que possam vivenciar situações e experiências significativas. O termo cultura mais elaborada é utilizado por Mello e Farias (2010) e refere-se ao conceito da forma final e ideal de desenvolvimento utilizado por Vigotski (2010), visto como referência do que deve ser apropriado pela criança ao longo de seu desenvolvimento.

Os materiais, segundo Bissolli (2009, p. 90) “devem ser ricos e estimulantes, deflagradores de novas necessidades e curiosidades humanizadoras [...]” e precisam ser dispostos em local acessível às crianças, para que ao se relacionar com eles, possam criar novas possibilidades de apropriação/objetivação, oportunizando assim, a vivência de novas atividades. Essa forma de organização do espaço, além de possibilitar um contato direto da criança com a cultura, contribui para que o seu tempo de vivência na escola seja um “tempo de ação, de pesquisa, de experiência e de aprendizagem” (SINGULANI, 2009, p. 79).

Nesse caso, o fato do (a) professor (a) selecionar os materiais a serem apresentados e disponibilizados às crianças, organizando-os no espaço escolar, já se caracteriza como uma mediação, mesmo que ele não tenha clareza disso. Agora, quando o (a) professor (a) faz isso intencionalmente, levando em consideração as necessidades das crianças, os seus interesses, a ampliação de suas experiências com as produções culturais e as regularidades de seu desenvolvimento, ele estará criando condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Mello (2009a, p. 99), as diferentes atitudes do (a) professor (a), conscientes ou não, em relação ao processo de educação das crianças, “são manifestações de uma adesão teórica e de uma concepção de ser humano e de seu

desenvolvimento”, o que significa que o modo de agir do (a) professor (a) denuncia a concepção de educação que orienta suas ações com as crianças.

O espaço rico em materiais e planejado intencionalmente pelo professor favorece o desenvolvimento infantil quando a criança tem tempo livre para brincar e se relacionar com eles, ou seja, quando o seu tempo na escola não é todo ocupado por experiências dirigidas pelos adultos, mas organizado de modo que possam brincar e relacionar-se livremente com os objetos que mais lhe atraem. Quando o (a) professor (a) organiza intencionalmente o espaço, de modo a torná-lo rico em produção cultural e a criança tem a liberdade e tempo para brincar livremente com os objetos que lhe afetam e com os amigos, há uma possibilidade maior de suas experiências transformarem-se em vivências significativas e promotoras do desenvolvimento humano.

Dessa forma, a escola da infância favorece o desenvolvimento infantil quando o (a) professor (a) “organiza o espaço da escola infantil de forma a atrair a atividade exploratória das crianças e possibilita tempo para a exploração da cultura presente no espaço da escola infantil” (MELLO, 2009a, p. 117) e, ainda quando propõe intervenções que ampliem as possibilidades de referência das crianças, que contribuam para a criação da zona de desenvolvimento iminente, que as ajudem a resolver as situações problemas e a envolver as crianças que estejam desligadas de qualquer atividade, por meio de um trabalho colaborativo. Para Andrada (2006) o papel do (a) professor (a) é exatamente o de organizador do ambiente social, o que inclui o ambiente escolar, sendo este “o único fator educativo porque é no conjunto das relações humanas estabelecidas que habita a possibilidade de transformar a realidade e a si mesmo” (ANDRADA, 2006, p. 133).

O fato de o (a) professor (a), na escola, ser o responsável por mediar intencionalmente a relação da criança com as produções humanas, não significa que o processo de ensino deva ser centralizado, exclusivamente, na sua intenção de ensinar, sem considerar as necessidades e interesses das crianças. Para promover uma educação desenvolvvente, que possibilite o desenvolvimento humano, é importante que o (a) professor (a) considere as particularidades do desenvolvimento infantil (MELLO, 2003), o que inclui conhecer as atividades que melhor respondam às necessidades de conhecimento das crianças, assim, como as regularidades de seu desenvolvimento. Mello (2003. p. 40) refere-se às regularidades do desenvolvimento como “as funções psíquicas que se encontram em

desenvolvimento em determinada etapa da vida do sujeito e que constituem os períodos mais adequados às influências da educação”.

O brincar de Lari com as peças de encaixe demonstra que a menina envolveu-se inteiramente no seu fazer, colocando-se em atividade. Segundo Mello (2003a)³⁹,

O que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que o realiza. De acordo com a teoria histórico-cultural, o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela: quanto mais a atividade responde a uma necessidade ou desejo da criança, mais envolvida veremos a criança e maior a emoção positiva que ela demonstra ligada à atividade.

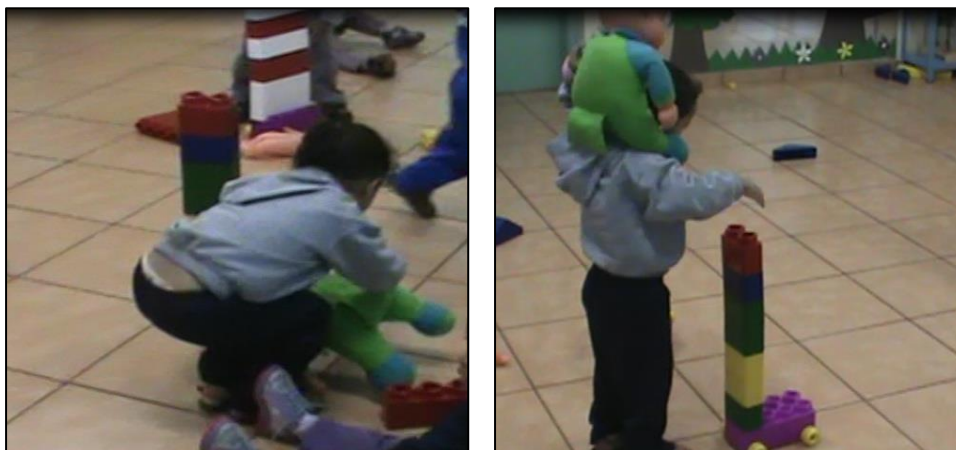
Outra característica reveladora da atividade de Lari é o seu interesse e motivação pelo resultado final do que estava realizando. Ao brincar com as peças, a menina não as explorava aleatoriamente, mas tinha uma intenção e um objetivo: montar um carrinho para empurrá-lo pela sala. Durante todo o tempo de duração da filmagem, foi possível perceber o envolvimento de Lari com a brincadeira e o seu esforço em atingir o objetivo a que se propôs, apesar das dificuldades durante a execução. Em vários momentos, observamos o carrinho ser desmontado, devido ao encaixe inadequado das peças, mas Lari, pacientemente, realizava os ajustes necessários para continuar a brincadeira. As dificuldades que surgiram durante o processo de realização da atividade não causaram a interrupção imediata da brincadeira, pois ela buscou entre seus conhecimentos, meios para superá-las. Com essa atitude Lari demonstra ocupar o papel de sujeito da atividade, o que segundo Repkin é fundamental, pois para o autor (2014, p. 90), “a atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente”.

A situação demonstra que, apesar de Lari estar explorando o mesmo brinquedo da cena anterior, podemos identificar por meio de suas atitudes, novas apropriações/objetivações do material, que a colocam em uma nova situação social de desenvolvimento. O empilhar as peças não basta neste momento, pois, a nova experiência requer da menina, novas ações, novas condutas e novas apropriações/objetivações, como atenção ao encaixe e posicionamento das peças,

³⁹ Material intitulado “Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil”, distribuído pela Professora Dra. Suely Amaral Mello, em um Curso de Extensão, ministrado no ano de 2003.

equilíbrio para empurrar o carrinho e segurar a boneca no ombro. Visto que, a situação social de desenvolvimento é caracterizada pelo conjunto das condições em que a criança se encontra para o desenvolvimento, suas atitudes ao brincar com os blocos revelam alguns dos aspectos integrantes das suas funções psíquicas em formação, como atenção, percepção, pensamento, memória, assim como, do seu desenvolvimento motor.





IMAGENS DE VÍDEO 2 - SITUAÇÃO 09: CRIANÇAS BRINCANDO COM PEÇAS DE MONTAR E BONECAS. FONTE: A autora (Junho de 2013).

A situação demonstra ainda que, apesar de Lari ter criado um novo modo de brincar com as peças, a menina utilizou-se dos conhecimentos pertencentes a sua zona de desenvolvimento real, pois, nos vários momentos em que precisou arrumar o carrinho, realizou os encaixes sempre da mesma forma - inadequada para a movimentação – e sem o auxílio dos amigos e da professora.

A atividade poderia ter sido potencializada se tivesse ocorrido uma mediação que a provocasse a encontrar uma maneira mais eficiente de encaixar as peças, de modo a favorecer a movimentação do carrinho, ou seja, uma mediação que atuasse sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. Como diz Vigotski (1996, p 271) “[...] o ensino se apoia não tanto nas funções e propriedades já maduras da criança, mas naquelas que estão madurando”⁴⁰, por isso o trabalho colaborativo entre a professora e a criança faz-se fundamental nesse processo. Ao mediar, diretamente, a atividade das crianças, no momento em que elas não conseguem mais progredir sozinhas na atividade, a professora pode criar novas possibilidades de apropriação/objetivação, fundamentais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim como, instigar processos de desenvolvimento que, sem a mediação do professor, poderiam não avançar.

Conforme Tunes (2005), o processo de criação da zona de desenvolvimento iminente, como parte integrante do trabalho pedagógico, requer necessariamente o

⁴⁰ No original: “[...] la enseñanza se apoya no tanto en las funciones y propiedades ya maduras del niño como en aquellas que están madurando”.

estabelecimento do diálogo entre a criança e o (a) professor (a), para que este possa planejar as intervenções e organizar as condições adequadas à potencialização do desenvolvimento das crianças.

Segundo Andrada (2006, p. 130):

Ao promover o diálogo não entendido como mero intercâmbio de informações, que não subjuga, que não desvela uma postura autoritária frente ao conhecimento e ao aluno, o professor tem a possibilidade de evitar estereótipos, se aproximando de seu aluno real, que percebendo confiança e segurança em seu interlocutor mais experiente poderá se mostrar em sua verdade. É esse contexto que permitirá que os alunos revelem suas dúvidas, percebam seus erros e acertos e que proporcionará ao professor definir sua intervenção pedagógica [...].

Conforme Mello (2004a), no trabalho educativo, “a atitude colaborativa do educador é força impulsionadora essencial de tal processo de busca ativa do conhecimento iniciado pelas crianças”. Entretanto, nessa situação, as atitudes da professora nos dão indícios de que a sua intervenção não teve a função de impulsionar o processo de desenvolvimento de Lari, a partir de uma atitude intencionalmente planejada, mas sim de, espontaneamente, sanar um conflito que se havia iniciado no momento em que Luca pegou uma das peças da menina e saiu correndo. Assim, a atitude da professora apenas garantiu à Lari o direito de ter a peça de volta, pois o que motivou a intervenção foi o fato de Luca ter pegado a peça e não o processo de construção, em que, ela estava envolvida.

Em ambas as situações, quando Lari monta a torre e o carrinho, é possível perceber, através das atitudes, expressões e modos de agir da menina, as funções psíquicas superiores que foram provocadas e exigidas durante a realização das atividades.

O processo de desenvolvimento, segundo Vigotski (1995), demonstra que as funções psíquicas superiores não se manifestam naturalmente e, apesar de estarem sustentadas sobre as bases biológicas, elas não garantem seu desenvolvimento, que é determinado pelas interações sociais do sujeito e pelas suas atividades, num processo dialético.

De acordo com Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico procede das relações entre as pessoas, por meio de um processo interpsíquico que vai sendo

interiorizado e torna-se intrapsíquico. Ao referir-se à lei genética geral do desenvolvimento, o autor (1995, p. 150) afirma que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico; ao plano entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.⁴¹

Desta forma, não há um ensino que deposita o desenvolvimento sobre o sujeito de maneira direta, mas sim que cria as condições adequadas para que o sujeito o produza, a partir de suas vivências, de sua agência, que pode ser intencionalmente organizada pelos adultos para promover seu máximo desenvolvimento. Essa compreensão supera definitivamente a visão do desenvolvimento como procedente apenas do aspecto biológico, vinculando-o aos fatores culturais e sociais.

Conforme Beatón (informação verbal)⁴², no processo de desenvolvimento, o cérebro é considerado um elemento básico e essencial. Porém, não é o cérebro que aprende, e sim o sujeito, envolto nas inúmeras relações que estabelece no seu meio. Desta forma não precisamos esperar a criança se desenvolver biologicamente, para depois aprender. De acordo com a teoria histórico-cultural, é a aprendizagem adquirida nas relações e vivências do sujeito que conduz o desenvolvimento.

Assim, de acordo com Vigotski (2010a, p. 115):

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento [...].

Nesse contexto, a princípio, o desenvolvimento psíquico se estrutura sob as funções psicológicas elementares que “transcorrem em direta dependência da maturação cerebral, orgânica, da criança” (VYGOTSKI 1995, apud MARTINS 2013,

⁴¹ No original: “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en el escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social u después en el psicológico; al principio entre los hombres como categoría intersíquica”.

⁴² Palestra proferida 12 Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: “Os processos de ensinar e de aprender na escola básica”, em agosto de 2013.

p. 75) e aparecem como “processos inferiores ou elementares, formas inferiores de conduta ou formas naturais de comportamento” (VYGOTSKI 1995, apud MARTINS 2013, p. 107), que se manifestam por meio dos instintos e da atenção e percepção involuntária das crianças pequenininhas. Nesse caso, a criança não possui o controle da conduta e suas ações são sustentadas pelo princípio estímulo-resposta. Vigotski (1995, apud GOMES, 2008, p. 112), “menciona o comportamento reflexo incondicionado, a memória natural, a atenção e percepção involuntárias e as emoções como exemplos desse tipo de funcionamento psíquico”.

Logo, a criança amplia seu referencial cultural e, através da mediação, passa a utilizar os estímulos externos para controlar sua própria conduta. Assim, o emprego dos signos externos, criados socialmente, age como meio auxiliar na organização do comportamento interno da criança. Segundo Vigotski (1995, p. 356), “os signos são estímulos-meio criados artificialmente e utilizados pelo homem para dirigir o próprio comportamento”⁴³. No momento em que a criança, ao se relacionar com o meio por intermédio dos signos, internaliza o social, inicia-se o processo de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, segundo Vigotski (1995, p. 121), “nascem durante o processo de desenvolvimento cultural [...] e representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior”⁴⁴. Conforme Martins (2006a), as funções psíquicas superiores representam as capacidades humanas que compõem a personalidade e inteligência do sujeito e se formam na relação criança/meio.

Ao iniciar o processo de formação das funções psicológicas superiores, as elementares não desaparecem, mas continuam existindo, incorporadas às novas estruturas que se formam no psiquismo. Conforme Vigotski(1995, p. 145),

[...] os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolverem-se os superiores e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis de estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere a ela e existe nela.⁴⁵

⁴³ No original: “Los estímulos-medios creados artificialmente y utilizados por el hombre para dirigir el propio comportamiento [...]”

⁴⁴ No original: “[...] nacen durante el proceso del desarrollo cultural, [...] representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.”

⁴⁵ No original: “los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por Ella, se traslada a Ella y existe en ella.”

Considerando que, para Vigotski (1996), as funções psíquicas superiores não se desenvolvem isoladamente, mas encontram-se ligadas umas às outras, entendemos que o avanço que determinada atividade provoca em uma das funções psíquicas causa uma reorganização em todas as funções em desenvolvimento, alterando com isso a situação social de desenvolvimento da criança. E nesse processo, a criança passa a se relacionar com a realidade social de maneira diferente e em níveis superiores de desenvolvimento.

Dessa forma, a brincadeira de Lari com os blocos, associada às suas experiências anteriores e às mediações que permearam o seu fazer, promoveram condições específicas de apropriação/objetivação que favoreceram a constituição da atividade e possibilitaram o exercício que levou ao desenvolvimento de funções psíquicas como: a percepção, a atenção e a linguagem, refletindo também em seu desenvolvimento motor. O modo de agir de Lari, a partir das condições em que suas experiências foram realizadas, pode ser considerado como objetivações que trazem indicadores de seu desenvolvimento. Por exemplo, as atitudes de Lari, durante o processo de construção do carrinho e da torre demonstram que a percepção e a atenção eram funções que estavam sendo exigidas naquele momento, pois, entre os brinquedos disponibilizados, a menina selecionou do seu campo perceptual as peças de encaixe e inibiu os demais objetos que, naquele momento, não lhes interessavam. Essa capacidade humana de seleção de dados estímulos “abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades e abstrair outras” (MARTINS, 2013, p. 143).

Martins (2013, p. 143), citando Luria (1981, p. 223) elucida que:

O caráter *direcional e a seletividade dos processos mentais*, base sobre a qual se organizam, geralmente são chamados de atenção em psicologia. Com esse termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental [grifos no original].

A princípio, a percepção e a ação constituem um “processo único, indiviso, estrutural, onde a ação é a continuação dinâmica da percepção; ambas formam uma estrutura geral”⁴⁶ (VYGOTSKI, 1996, p. 297), unindo-se pelo afeto. Tal processo tem

⁴⁶ No original: “[...] un proceso único, indiviso, estructural, donde la acción es la continuación dinámica de la percepción; ambas forman una estructura general”.

sua gênese no primeiro ano, mas continua se desenvolvendo no decorrer da Primeira Infância.

A peculiaridade da consciência na Primeira Infância – 1 a 3 anos - se manifesta pela dependência que a criança tem do seu campo-visual direto, o que faz com que suas ações sejam realizadas em consonância com a situação presente. Portanto, a criança, nesse período, é incapaz de inventar ou criar situações fictícias, pois “somente pode falar daquilo que tem ante sua vista ou do que ouve”⁴⁷ (VYGOTSKI, 1996, p. 343).

Conforme Vigotski (2008, p. 30):

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível.

Entretanto, ao montar o carrinho, a situação demonstra que a menina não percebeu os fatores intrínsecos ao objeto, ou seja, que não bastava colocar uma peça sobre a outra. Avançando a percepção das propriedades do objeto (a posição em que a peça era fixada) ela poderia ter mais sucesso na atividade. A intervenção e a ação conjunta da professora na atividade de construção de Lari poderiam ter provocado a menina a perceber que a forma como as peças eram fixadas fazia diferença ao movimentar o carrinho, e assim, oportunizar a ela novas vivências, que lhe possibilitassem alcançar um nível mais elevado de desenvolvimento, que sozinha, naquele momento, parece não ter alcançado.

Segundo a psicologia histórico-cultural, a primeira função psíquica a se desenvolver no homem é a percepção, sendo ela considerada a base para o desenvolvimento das demais funções. Para Vigotski (1996, p. 345):

[...] Se toda a consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo na idade dada, resulta evidente que a criança alcança seus mais importantes êxitos não na esfera da memória, mas no terreno da percepção.

A linguagem também foi requerida, principalmente, durante a brincadeira de construção da torre, quando Lari, algumas vezes, teve necessidade de conversar com Rafa, solicitando-lhe que pegasse as peças do chão. Ao conversar com Rafa, Lari revelou não somente os indícios do desenvolvimento da linguagem oral, como

⁴⁷ No original: “[...] solo puede hablar de aquello que tiene ante su vista o de lo que oye”.

também de sua personalidade em formação. Assim, podemos dizer que a linguagem emerge da necessidade das crianças em se comunicarem e requer que estejam envolvidas numa atividade colaborativa com o adulto, quando este, enquanto sujeito mais experiente, atribui significado aos gestos e balbucios da criança. No entanto, mesmo antes da criança apropriar-se da fala, enquanto signo criado socialmente, a linguagem estava presente como meio de comunicação emocional e contato social, o que significa que a criança se utilizava de outros meios para comunicar-se com os adultos, como a linguagem corporal, por exemplo. Assim, com a apropriação dos signos, a linguagem deixa de ser um processo natural tornando-se cultural.

A apropriação da linguagem verbal gera o rompimento da unidade sensório/motora e possibilita que as ações das crianças não dependam mais do campo visual-direto para serem executadas, tendo a criança condições de falar sobre aquilo que não está vendo. Para Vigotski (1996), a linguagem como utilização de signos representa a linha central de desenvolvimento da criança na Primeira Infância e conduz à reestruturação de toda a consciência, assim como ao surgimento de uma nova situação social de desenvolvimento, pois, possibilita à criança estabelecer com o meio – pessoas e cultura – uma nova relação.

Segundo o autor (1996, p. 356):

A principal nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem, graças a que a criança estabelece relações distintas com o meio social que o bebê, quer dizer, modifica sua atitude ante a unidade social de que ela mesma faz parte.⁴⁸

Martins (2013, p. 168-169) considera a palavra “como forma de comunicação e expressão, como possibilidade de influência sobre o outro, o que a torna o mais específico instrumento das relações interpessoais”. Citando Vigotski e Luria, a autora afirma ainda que “a função primária da palavra é o controle do comportamento do *outro*” (MARTINS, 2013, p. 169, grifos do autor).

No caso de Lari, podemos observar a menina numa relação interpessoal com Rafa e tentando controlar o comportamento do amigo, utilizando inclusive movimentos corporais, empurrando-o para pegar a peça, quando apenas com a

⁴⁸ No original: “La principal nueva formación central de la infancia temprana está vinculada al lenguaje, gracias a que el niño establece relaciones distintas con el medio social que el bebé, es decir, se modifica su actitud ante la unidad social de la que el mismo forma parte”.

linguagem oral o menino não respondia conforme seu interesse. Segundo Martins (2013, p. 168):

[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar.

Por volta dos dois anos, a criança passa a utilizar a fala como instrumento de transmissão de pensamento, havendo, nesse período um enriquecimento rápido do vocabulário (MARTINS, 2013). Inicialmente, como demonstra a situação transcrita, a criança pronuncia as palavras, utilizando a forma ainda rudimentar de desenvolvimento da linguagem oral. Por isso, algumas palavras são pronunciadas incorretamente, ou seja, da forma como elas as compreendem.

Nesse momento, a intervenção do outro mais experiente, mostrando a forma final e ideal de desenvolvimento da linguagem oral, é imprescindível para promover novas apropriações/objetivações que podem levar à constituição de novas atividades favoráveis ao avanço no desenvolvimento da linguagem das crianças. Para aquelas que frequentam a escola de Educação Infantil, consideramos o (a) professor (a) como o responsável por apresentar a forma mais desenvolvida de linguagem, visto que é com ele que a criança passa a maior parte do tempo em que está na Instituição.

De acordo com Vigotski, ao longo da relação entre a criança e o meio, é importante que a forma final e ideal de desenvolvimento, ou seja, aquilo “que deve ser obtido no final do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 693) interaja com a forma inicial e primária de desenvolvimento da criança. A teoria histórico-cultural considera que essa condição da forma final e ideal de desenvolvimento influenciar sobre a forma rudimentar é a maior particularidade do desenvolvimento infantil, pois permite a criança agir sobre os processos em formação. Assim, para que a criança se desenvolva em suas máximas possibilidades “é imprescindível que haja no meio essa forma ideal, que interagindo com a forma primária da criança, a conduza ao desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 695), caso contrário, “se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente [...]” (Ibidem, p. 695).

No caso de Lari, a ausência de intervenção direta da professora em sua atividade também inviabilizou outras possibilidades de apropriação/objetivação favoráveis ao desenvolvimento da linguagem oral. Sem ter um modelo de fala mais desenvolvida para se relacionar naquele momento, ela permaneceu pronunciando as palavras na sua forma rudimentar e, às vezes, não compreensível aos adultos.

A brincadeira de Lari provocou também o exercício motor. Na brincadeira com o carrinho, a menina precisava movimentar-se pela sala empurrando-o e, ao mesmo tempo, segurando a boneca sobre os ombros e, na brincadeira da torre, ela precisava utilizar vários movimentos para segurá-la em pé, o que exigia dela um domínio dos movimentos corporais para a realização das ações constitutivas da atividade. Tal situação revela que o desenvolvimento motor está associado aos movimentos que são exigidos pelas atividades em que as crianças estão envolvidas (ZAPORÓZHETS, 1987), por isso, ele não se limita a atividades físicas e exercícios, mas requer do sujeito o controle consciente de seus movimentos. Desse modo, o desenvolvimento da motricidade não acontece de forma isolada, mas “está incluído no contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que a ela se estabelecem e dos motivos que a impulsionam a atuar”⁴⁹ (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 72).

Dessa forma, a aprendizagem de novos movimentos pela criança, está associada ao motivo de sua atividade, ou seja, à necessidade de executá-los com o propósito de realizar a atividade à qual ele pertence. Conforme Zaporózhets (1987, p. 77), cada novo movimento relaciona-se ao “tipo principal de atividade” em que a criança está envolvida no momento. Ao avançar no desenvolvimento motor, a criança aumenta seu domínio corporal e passa a se relacionar com as pessoas e a cultura de maneira diferente, provocando uma alteração em sua situação social de desenvolvimento.

Assim como as condições da atividade das crianças influenciam na formação da inteligência, o que inclui as funções psíquicas superiores, elas também afetam no desenvolvimento da personalidade, ou seja, na constituição da situação social de desenvolvimento.

Em ambas as situações, a professora perdeu a oportunidade de intervir intencionalmente na atividade de Lari, de maneira a criar a zona de desenvolvimento

⁴⁹ No original: “[...] está incluído en el contexto más amplio del desarrollo de la actividad del niño y depende de las tareas que ante él se plantean y de los motivos que lo impulsan a actuar”.

iminente e proporcionar outras oportunidades de apropriação/objetivação, fundamentais para a constituição de novas atividades e condição para a potencialização do desenvolvimento, assim como de chamar a atenção das demais crianças para que elas também fossem afetadas pela brincadeira da menina e, quem sabe, levando-as a auxiliá-la na resolução dos problemas. No caso específico da construção da torre, a professora também poderia ter intervindo na formação e/ou reestruturação da personalidade de Lari, de modo, a torná-la mais solidária e amigável com os amigos e demais pessoas do seu convívio. No momento em que a professora – na situação de construção do carrinho - pega a peça das mãos do menino para devolvê-la à menina, ela poderia ter conversado com as crianças, questionando-as, para juntos chegarem a uma solução, no entanto, a situação demonstra que a professora também teve uma atitude autoritária para com o menino. Uma intervenção adequada pode favorecer também a autoestima da criança, pois, ao obter sucesso na realização da atividade, a criança pode se sentir confiante e capaz para realizar novos experimentos.

Martins (2015) afirma que para Vigotski a mediação não significa apenas um elo ou uma ponte entre coisas, mas

[...] é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2015, p. 47).

A autora afirma, ainda, que “transformar significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior” e considera que “essa ideia está no cerne do tratamento dispensado por Vigotski às funções psíquicas” (MARTINS, 2015, p. 49).

As filmagens revelam que, mesmo quando as professoras não chamam a atenção das crianças para a atividade dos amigos, em alguns momentos elas se sentem afetadas pelo fazer do outro, como demonstra a situação a seguir. O que não significa que a mediação do amigo, nesse caso, tenha sido menos importante que a da professora, pois para a teoria histórico-cultural, qualquer pessoa mais experiente pode exercer o papel do Outro mediador, até mesmo as próprias crianças.

Neste dia, as crianças estavam brincando no parque e três meninos se balançavam, entre eles Rafa (2 anos e 5 meses). Logo Thi (3 anos) aproximou-se dos meninos e pulou para segurar na ferragem onde os balanços estavam fixados. Ele conseguiu se segurar e, em seguida, tirou os pés do chão para seu corpo balançar. Depois foi até os balanços que estavam ao lado, fez o mesmo movimento e se afastou. Nesse momento, Rafa, que estava balançando, ao ver o amigo realizar esse movimento com o corpo, deixou o balanço e foi fazer a mesma coisa. Ele não pulou, apenas ficou na ponta dos pés e tentou se segurar na ferragem. Suas mãos alcançaram, mas ele não tirou os pés do chão. Em seguida, Rafa foi até o balanço que estava ao seu lado, colocou o pé direito sobre ele, com a mão direita segurou a corrente e com a esquerda tentou segurar na ferragem que estava sobre os balanços. Enquanto fazia os movimentos, na tentativa de subir, o balanço se movimentava, dificultando a realização da experiência. O menino colocou, novamente, os dois pés no chão e, logo em seguida, fez outra tentativa. Apoiou o pé direito sobre o balanço e com as duas mãos tentou segurar na ferragem lateral para subir sobre ele. A movimentação do balanço impediu Rafa de finalizar a experiência. Depois, ele desceu do balanço e caminhou entre duas estruturas de ferro que sustentavam dois balanços cada uma. Ficou, em pé, apoiando seu corpo nelas. Em seguida, retornou ao balanço, colocou o pé direito sobre ele e com a mão direita segurou a corrente do brinquedo e com a esquerda segurou a ferragem lateral que sustentava os balanços. Depois, colocou o pé esquerdo sobre um deles. Nesse momento o balanço se movimentou para frente e os pés de Rafa escorregaram no chão. Ao se movimentar, o balanço bateu na perna do menino e este massageou-a com as mãos. Depois disso, Rafa sentou-se no balanço para balançar e desistiu da brincadeira de se pendurar na ferragem. A professora não participou da brincadeira do menino. (SITUAÇÃO 12, DURAÇÃO: 2 minutos e 25 segundos, 16 de agosto de 2013).





IMAGENS DE VÍDEO 3 - SITUAÇÃO 12: CRIANÇAS SUBINDO NO BALANÇO
FONTE: A autora (Agosto de 2013).

O fato de uma criança ser afetada pelo fazer de outra foi notado também na situação 27, Pinos de madeira - e, mesmo ela não sendo objeto de análise específica, revela o momento em que uma menina se sentiu afetada pela experiência de empilhar pinos de madeira, que estava sendo realizada por duas crianças próximas a ela, e passou a fazer o mesmo que os amigos. Quando a professora não interveem na atividade da criança, no sentido de estar junto e não controlando, o parceiro mais experiente da criança passa a ser outra criança, que em última instância tem uma experiência limitada ainda por suas vivências de criança.

A situação 12 – crianças subindo no balanço - mostra que o parque é um espaço atraente e, ao mesmo tempo, desafiador para as crianças, onde elas realizam experiências que vão além do brincar “convencional”, comumente pensado pelos adultos, provocando as crianças a superar seus próprios limites.

Os professores italianos da região de Reggio Emília consideram todo o espaço da escola da infância como um segundo professor, pelo qual as crianças são incentivadas a se expressar nas suas várias linguagens. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). O espaço é visto

como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. (FILIPPINI, 1990 apud GANDINI, 1999, p. 147, grifos do autor).

Quando o espaço da escola de Educação Infantil é rico de objetos/materiais/brinquedos e a criança tem a liberdade de explorá-los, ela realiza experiências tão interessantes que, além de possibilitarem seu desenvolvimento, afetam os demais amigos a realizá-las também. No caso da situação transcrita, Thi ao criar um jeito diferente de brincar no balanço, afetou Rafa, levando-o a abandonar o modo “convencional” como estava brincando para também experimentar o novo jeito de brincar, não mais balançando, mas sim, pendurando o corpo na ferragem como o amigo. Dessa forma, o novo jeito de brincar de Thi constituiu-se em motivo para atender à necessidade de brincar de Rafa e, tomado por esse desejo/motivação, Rafa realizou uma nova atividade. A situação torna evidente o fato de que, no processo de desenvolvimento humano, as necessidades que vão surgindo não são inerentes a ele, mas criadas pelas relações que estabelece com as pessoas e a cultura (DUARTE, 1993).

A atitude de envolvimento de Rafa com a experiência e a sua motivação em atingir o objetivo de pendurar-se na ferragem caracterizam o seu fazer como uma atividade promotora do desenvolvimento (LEONTIEV, 2010).

Assim, quando a criança não é impedida pelo adulto de realizar seus experimentos, ela vivencia situações onde o brincar torna-se cada vez mais desafiador e instigante.

As crianças estavam brincando no parque da creche e havia um suporte de ferro, fixado no chão, que era utilizado pelas serventes para pendurar os tapetes. Esse suporte era formado por duas barras de ferro fixadas no chão na posição vertical e outra barra na horizontal. Ele ficava num altura em que as crianças, em pé, não alcançavam a barra horizontal. Lau (3 anos e 2 meses) viu nesse suporte uma possibilidade de brincar com o corpo. Como em pé ela não alcançava a barra que estava na horizontal, colocou um cavaleiro de plástico, utilizado para brincar de balançar, embaixo do suporte e subiu sobre ele. Com os pés apoiados na cabeça e na parte traseira do cavaleiro, a menina segurou com a mão direita na barra horizontal do suporte e com a esquerda na barra vertical. Depois tirou os pés do cavaleiro e fez seu corpo balançar. Balançou por dois segundos e logo sua mão escapou e ela caiu em pé no chão dizendo: ____ Ui. Em seguida, Lau segurou com as duas mãos a barra vertical do suporte e subiu na cabeça do cavaleiro para pegar na barra horizontal, mas o cavaleiro balançou e ela desceu até o chão. Depois, segurou, novamente, na barra vertical com as duas mãos e subiu com o pé esquerdo apoiado na cabeça do cavaleiro e com o pé direito na parte traseira. Antes de segurar na

barra horizontal, a menina se desequilibrou e caiu do cavallinho. Nesse momento, Lau afastou-se do suporte e foi brincar no escorregador de plástico. Enquanto Lau tentava pendurar-se no suporte de ferro, uma das professoras passou ao seu lado, olhou para ela, mas não interferiu na brincadeira da menina. (SITUAÇÃO 13, DURAÇÃO 34 segundos, 16 de agosto de 2013).

As situações revelam que, quando as condições da experiência das crianças permitem a liberdade de explorar os vários espaços da escola da infância, como nesse caso do parque, a brincadeira vai criando nelas necessidades que as fazem utilizar os brinquedos de maneira inusitada e não pensada pelos adultos. No caso de Lau, o desejo e a necessidade de movimento fizeram com que ela utilizasse em sua experiência um suporte que, apesar de estar fixado no parque, não tinha a função de brinquedo. A atitude das professoras de não impedir a brincadeira de Lau, assim como a de Rafa, foi fundamental para que as crianças pudessem realizar suas novas experiências.

Assim, a brincadeira e os movimentos executados pelas crianças no parque são um dos elementos que ajudam na identificação de sua situação social de desenvolvimento. No caso de Rafa, suas objetivações demonstravam a agilidade do menino em utilizar o balanço da forma convencional e a necessidade em vencer o desafio de subir sobre ele. Já Lau, revelava por suas atitudes a necessidade de experimentar, descobrir e explorar os brinquedos do parque, o que a levou a pendurar seu corpo no suporte. Tais situações evidenciam o fato de que a situação social de desenvolvimento é única para cada ser humano (VIGOTSKI, 1996), pois, mesmo pertencendo à mesma turma e brincando no mesmo espaço, as crianças encontravam-se envolvidas em diferentes atividades que as conduziam a diferentes situações sociais de desenvolvimento, em função de suas necessidades, motivações e experiências anteriores.



IMAGENS DE VÍDEO 4 - SITUAÇÃO 13: MENINA BALANÇANDO NO SUPORTE DE TAPETE
FONTE: A autora (Agosto de 2013).

Dessa forma, entendemos que na escola da infância todos os espaços são igualmente importantes e por isso devem ser cuidados, organizados e tratados de forma a provocar e enriquecer as experiências das crianças (MELLO, 2002).

Considerando que as crianças pequenas estão descobrindo o mundo, não há porque passarem grande parte do tempo em que estão na escola dentro da sala, pois, no espaço externo, realizam experiências tão interessantes e promotoras do desenvolvimento como na sala. Essa prática de utilização e exploração do espaço externo enriquece as experiências das crianças de todas as idades, desde as bem pequenininhas, que ainda precisam ser levadas no colo ou no carrinho, até as maiores que já são capazes de recriar e inventar suas brincadeiras.

As atitudes de Rafa e Lau, ao brincarem no parque, ou seja, as suas objetivações, dão indícios das funções psíquicas superiores que foram exigidas e provocadas durante o desenvolvimento da atividade, dentre elas está o pensamento que reflete também o desenvolvimento motor. Visto que para Vigotski (1995), a atitude da criança ao utilizar um objeto como instrumento na atividade é um indício do desenvolvimento do pensamento, o fato de Rafa e Lau utilizarem, respectivamente, o balanço e o cavalo como instrumentos, para auxiliar na execução de suas atividades, indica que tais atividades provocaram o exercício do pensamento das crianças.

Conforme Rubinstein (1997, apud Martins 2013, p. 193), “todo pensamento se origina com vista à solução de demandas da atividade”, ou seja, durante o processo de execução da atividade podem surgir situações-problemas novas que

conduzem o sujeito a buscar novas soluções, provocando o desenvolvimento do pensamento.

No caso da brincadeira de Rafa e Lau, ao iniciarem a atividade e se depararem com a dificuldade em se pendurar nos suportes, foram levados a pensar numa possível alternativa para solucioná-la. Rafa identificou o balanço como um instrumento capaz de auxiliá-lo na realização de sua atividade enquanto Lau se utilizou do cavalinho. Ao identificarem os instrumentos a serem empregados na atividade, Rafa e Lau se depararam com mais um problema, a dificuldade na sua utilização, pois tanto o balanço quanto o cavalinho movimentavam-se quando as crianças subiam neles. Essa situação fez com que elas experimentassem diferentes maneiras de utilizar os instrumentos provocando o exercício do pensamento.

Diante dessa relação entre atividade e desenvolvimento do pensamento, Rubinstein (1967, apud Martins 2013, p. 193) afirma que:

O homem começa a pensar em unidade com a situação-problema com a qual se depara e de cuja solução depende o próprio curso de suas ações, e essa situação, em unidade com as ações em curso, circunscreve a natureza da atividade mental.

Segundo Repkin (2014, p. 95) “a situação problema é sempre uma situação para um sujeito atuante”, o que significa que esta se manifesta apenas quando as pessoas estão envolvidas em algo. O autor elucida que ela “surge no ensino quando as crianças tentam resolver alguma tarefa, mas se veem incapazes de resolvê-la” e por isso a intervenção intencional do professor que oferece diferentes níveis de ajuda que favorecem e desafiam sua atividade sem realizá-la pela criança, é fundamental para potencializar o desenvolvimento.

A princípio, o pensamento da criança manifesta-se de forma sincrética, ou seja, em blocos. Segundo Vigotski (1995, p. 266), “o sincretismo é uma peculiaridade do pensamento infantil que lhe permite pensar em blocos íntegros sem dissociar, nem separar um objeto do outro”⁵⁰.

Visto que a percepção é a primeira função psíquica a se desenvolver na Primeira Infância e, inicialmente, ela encontra-se ligada ao campo visual-direto, o pensamento também depende de tal situação para se desenvolver. Essa característica pode ser observada quando a criança, ao explicar sobre determinado

⁵⁰ No original: “El sincretismo es una peculiaridad del pensamiento infantil que le permite pensar en bloques íntegros sin dissociar, ni separar un objeto de otro”.

fato, refere-se apenas às observações externas que faz da situação, não sendo capaz, ainda, de analisar seus motivos intrínsecos.

Inicialmente, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se independentes um do outro e por volta dos dois anos “se produz uma espécie de intersecção, o encontro do pensamento com a linguagem”⁵¹ (VYGOTSKI, 1995, p. 363), esta se intelectualiza e o pensamento se verbaliza.

A linguagem provoca mudanças fundamentais no desenvolvimento do pensamento, pois, possibilita-lhe realizar novas combinações que “não se haviam produzido jamais na experiência direta”⁵² (VYGOTSKI, 1995, p. 275) tornando-o independente dos estímulos externos. Assim, diante de uma tarefa difícil, a criança tem condições de pensar em inúmeras possibilidades de resolução, o que seria impossível no campo concreto. Dessa forma, a criança é capaz de planificar suas ações.

Outra alteração que a linguagem provoca no desenvolvimento do pensamento infantil está relacionada à separação e diferenciação dos objetos pertencentes ao mesmo campo sincrético. Conforme Vigotski (1995, p. 279), “a palavra que separa um objeto do outro, é o único meio para destacar e diferenciar a conexão sincrética”⁵³.

Para o autor (1995, 280):

[...] a palavra distingue diversos objetos, fraciona a conexão sincrética, a palavra analisa o mundo, a palavra é instrumento fundamental de análise. Para a criança, designar verbalmente um objeto significa separá-lo da massa geral dos objetos e destacar apenas um.⁵⁴

Vê-se que a apropriação da linguagem verbal reestrutura o pensamento da criança, assim como todas as funções psíquicas que estiverem em processo de desenvolvimento.

Segundo Martins (2013, p. 179):

⁵¹ No original: [...] se produce una especie de intersección, el encuentro del pensamiento con el lenguaje”.

⁵² No original: “[...] no se había producido jamás en una experiencia directa.”

⁵³ No original: “ La palabra que separa un objeto de otro, es el único medio para destacar y diferenciar la conexión sincrética”.

⁵⁴ No original: “[...] la palabra distingue diversos objetos, fracciona la conexión sincrética, la palabra analiza el mundo, la palabra es el instrumento fundamental del analisis. Para el niño, designar verbalmente un objeto significa separarlo de la masa general de los objetos y destacar uno solo”.

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e na orientação do comportamento.

As atividades realizadas pelas crianças no parque provocaram também o exercício motor e seu desenvolvimento, visto que, segundo Zaporózhets (1987), este não está relacionado à execução de movimentos mecânicos e isolados, mas àqueles que emergem da atividade em que a criança está envolvida.

Dessa forma, o desenvolvimento motor é provocado quando a atividade da criança exige dela a realização de novos movimentos durante a sua execução. Essa situação vai produzir na criança a necessidade de realizar movimentos ainda não aprendidos ou dominados por ela. Assim, entendemos que o desenvolvimento motor excede a execução de movimentos físicos e interfere também no desenvolvimento da personalidade infantil, visto que, para a teoria histórico-cultural, ele está associado às vivências que afetam e provocam as crianças a experimentar o novo, por meio da atividade.

No caso das situações transcritas, as atividades de Rafa e Lau provocaram as crianças a utilizar os brinquedos do parque de maneira não costumeira e com isso a realizar movimentos ainda não dominados por elas, como, por exemplo, subir sobre o balanço e o cavaleiro em vez de balançar. Diante dessa necessidade de movimento das crianças, ao identificarem os objetos para a sua satisfação, gerou-se o motivo da atividade o que as conduziu a executar movimentos diferentes que exigiam delas um maior domínio corporal, provocando, com isso, novas possibilidades de apropriação/objetivação constitutivas da atividade que provocam e potencializam o desenvolvimento motor.

As situações 18 – Crianças brincando com bexiga I - e 19 – Crianças brincando com bexiga II - , apesar de não terem sido objeto de análise específica, também demonstram que a experiência das crianças ao brincar com bexigas provocou nelas a necessidade de realizar novos movimentos corporais, possibilitando novas apropriações/objetivações favoráveis ao seu desenvolvimento motor.

As situações tornam evidente o fato apontado por Vigotski (1996) de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não acontece de maneira

fragmentada e cumulativa, mas por meio de um processo dialético, sendo que o desenvolvimento de determinadas funções interfere em outras que também estejam em desenvolvimento. Por exemplo, diante de uma situação problema Rafa e Lau foram provocados a pensar e encontrar uma possível alternativa para solucioná-la, exigindo, com isso, o desenvolvimento do pensamento. No entanto, ao identificarem os instrumentos a serem utilizados na realização da atividade, as crianças tiveram que executar novos movimentos ainda não dominados por elas, estimulando, também, o desenvolvimento motor. Esse exercício realizado pela criança de buscar soluções para as situações problemas fortalece também a sua autoconfiança e a sua autoestima e faz com que ela assuma o papel de sujeito que é capaz de fazer aquilo a que se propõe.

Outro elemento, fundamental ao processo de desenvolvimento infantil, presente nas situações transcritas, é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Conforme Vigotski (2010a, p. 115), “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”, ou seja, a aprendizagem dirige e conduz o desenvolvimento. Dessa forma, as experiências de Rafa e Lau as suas objetivações revelam que a aprendizagem, a busca por novas maneiras de brincar no parque, foi o que conduziu o exercício de diferentes funções psíquicas e seu consequente desenvolvimento, como acontece sempre que a criança se desafia ou é desafiada a uma nova experiência. Segundo Vigotski (2010a, p. 115),

“[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”.

Ao analisar a atitude das professoras no momento da brincadeira no parque, percebemos que ela foi favorável ao enriquecimento e ampliação das experiências das crianças pelo fato de terem permitido que elas as realizassem. No entanto, a ausência de intervenção, no momento em que as crianças abandonaram as atividades por não conseguirem mais, sozinhas, continuar, demonstra que a intervenção, nesse caso, poderia ter criado uma zona de desenvolvimento iminente e estimulado as crianças a, junto com as professoras, continuarem na atividade. Uma das intervenções possíveis seria a professora conversar com elas e levá-las a

pensar em outros instrumentos que poderiam utilizar para a realização da atividade, ou mesmo, disponibilizar novos objetos que promovessem o exercício motor e a atividade que em si já envolve o pensamento, as percepções e a imaginação.

O fato das professoras, diante das situações-problemas, dialogarem com as crianças em busca de soluções, pode ir criando nelas a necessidade de encontrar sempre uma solução para os problemas que se apresentam durante a execução de suas experiências, visto que, segundo Mello (2003), as necessidades das crianças não são inerentes a elas, mas criadas pelas suas condições de vida e educação. Outro elemento importante da prática do diálogo é que, quando as crianças são colocadas como sujeitos do processo de educação, elas podem chegar a outras soluções para os problemas - não pensadas pelos adultos – mas, igualmente, eficientes e funcionais. Nesse processo, ambos os envolvidos, crianças e professores, atingem-se e transformam-se mutuamente (TUNES, 2005) e, assim, “nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo (TUNES, 2005, p. 695).

Martins (2013) considera a qualidade da mediação como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento psíquico. Segundo a autora,

o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013, p. 276).

As situações demonstram ainda, que quando a professora participa da brincadeira das crianças, além de possibilitar a criação da zona de desenvolvimento iminente e de novas possibilidades de apropriação/objetivação, pode contribuir também para o enriquecimento da brincadeira e a criação de novas necessidades ao demonstrar novas maneiras de utilizar os materiais.

Neste dia, após as crianças retornarem do refeitório, a professora Laura foi numa outra sala pegar umas bonecas grandes para elas brincarem. Ao entrar na sala com as bonecas, as crianças foram ao seu encontro, querendo pegá-las para brincar, mas as bonecas não eram suficientes para todas. Havia seis bonecas para quatorze crianças. Laura começou a entregá-las aleatoriamente e sentou-se no tapete, convidando-as para brincarem juntas. Depois de entregar as bonecas, a professora pegou também algumas banheiras de plástico e almofadinhas de tecido e colocou à disposição das

crianças. Em seguida, a professora, com uma boneca na mão, falou para as crianças, que estavam todas ao seu redor: ____ Cadê a banheira. E, ao colocar uma boneca dentro da banheira, disse: ____ Ih, não vai caber dentro da banheira, ela é muito grande. E continuou dizendo: ____ Ah. Aqui vai dar para lavar só o pé dela. Prosseguindo, a professora pegou a almofadinha que estava no chão e passando-a no corpo da boneca falou: ____ Pega esse daqui pra gente lavar, ó. E foi mostrando para as crianças como fazia. Em seguida, Laura pediu-lhes para se sentarem para brincarem juntas. Algumas crianças se sentaram e outras continuaram em pé. Depois, a professora pegou uma boneca que estava na mão de Luca (3 anos e 4 meses), colocou-a sentada no tapete entre as crianças e falou: ____ Vamos arrumar o cabelinho dela. E começou mexer no cabelo da boneca. Enquanto a professora mexia na boneca, perguntou para as crianças: ____ Como é o nome dessa boneca mesmo? E Luca que estava próximo à professora respondeu: ____ Renata. (O nome da pesquisadora). A professora sorriu e falou: ____ Isso. Em seguida, Laura pegou a banheira, colocou o pé da boneca dentro e falou: ____ Lava o pé da Renata. Nós vamos arrumar o cabelinho. Olha que bonitinha. Enquanto isso, Luca pegou uma almofadinha que estava ao seu lado e começou esfregá-la na boneca. Neste momento, havia dez crianças ao redor da professora, observando o que ela estava fazendo com a boneca. Prosseguindo, a professora olhou para o la (2 anos e 11 meses) que estava em pé ao seu lado segurando um boneco e falou: ____ Olha o seu que bonito. Quem é esse moço lindo aqui? O menino respondeu: ____ É eu. E a professora, mexendo no cabelo do boneco, continuou: ____ Olha o cabelo dele, que chique. Depois se levantou para tirar o casaco e as crianças continuaram no tapete, conversando, dando banho na boneca, colocando-a sentada no chão ou, simplesmente, segurando-a. Quando a professora retornou para junto das crianças, levou uma almofadinha para usar como travesseiro para colocar a boneca para dormir. A professora pegou a boneca que estava com o menino Jo (3 anos e 2 meses) e deitou-a com a cabeça apoiada sobre a almofadinha. Depois, olhou para as crianças e disse: ____ Não pode fazer barulho hein. Ela vai dormir. Por alguns instantes as crianças ficaram quietinhas. Logo, Luca aproximou-se da professora e falou: ____ Ó tia eu vou colocar a Renata pra nanar. E a professora disse: ____ Mas cadê o travesseiro da Renata? O menino falou: ____ Eu vou pegá tia. E saiu pela sala segurando sua boneca e procurando o travesseirinho. Assim que encontrou, pegou e voltou para o local onde a professora estava com as outras crianças. Enquanto isso, a professora pegou a boneca da Livi (2 anos e 11 meses) e colocou-a deitada para dormir, mas imediatamente, a menina pegou a boneca, novamente. Em seguida, Luca aproximou-se, deu a boneca para a professora e falou: ____ Tia pega a Renata aqui ó. A professora pegou a boneca, depois pegou o travesseirinho da mão de Luca e disse: ____ Mas esse travesseirinho aqui tá tão pequenininho. Coitada da Renata ó. Então a professora arrumou a boneca Renata no chão, deitada sobre o travesseirinho, ao lado do

boneco que já estava dormindo. Prosseguindo, o menino Ia mostrou seu boneco para a professora, que estava se levantando do chão, e disse alguma coisa, que pela filmagem não foi possível compreender. A professora pegou o boneco de Ia (que também chamava Ia), dirigiu-se para o outro lado do tapete onde havia mais espaço e falou: ____ Vamos dar banho no Ia então (referindo-se ao boneco). Vamos dar banho no Ia? Vamos? E continuou: ____ Esse Ia tá muito sujo. E olhando para o menino Ia, perguntou: ____ Onde você brincou que sujou desse jeito? O menino respondeu: ____ Eu brinquei. E a professora disse: ____ É, então dá banho nele, esfrega. Nesse momento, cinco crianças acompanhavam a movimentação da professora e foram participar do banho do Ia. Em seguida, ela entregou uma almofadinha para o Ia e falou: ____ Pega aqui ó, para esfregar o pezinho. Depois ela pegou outra almofadinha, entregou para Thi, que estava em pé próximo à professora, e disse: ____ Aí Thi, esfrega o cabelinho dele. Depois a professora pegou outra almofadinha e falou: ____ Quem vai esfregar a mãozinha? Em seguida, entregou a almofadinha para Lari (2 anos e 10 meses) que estava à sua frente, mas a menina não quis pegar. Então a professora falou: ____ Não quer? Você não gosta de dar banho? Prosseguindo, entregou para outra menina que estava observando a brincadeira. Esta pegou, aproximou-se da boneca e segurou seu braço para lavar. Depois, a professora também pegou uma almofadinha e ajudou as crianças a lavar a boneca. Nesse momento, enquanto a professora estava com cinco crianças lavando uma boneca, havia uma menina dando banho em outra boneca ao seu lado, outras duas meninas, brincando com uma boneca do outro lado, mais uma menina em pé, mexendo no cabelo da sua boneca e outro menino cuidando da boneca que estava deitada, dormindo no chão. As crianças estavam muito calmas e envolvidas nos cuidados com as bonecas. Depois, Luca foi levar, novamente, a Renata para dormir. Em seguida, a menina Ani (2 anos e 4 meses) que estava ao lado da professora, levantou-se, pegou a boneca do chão, equilibrou-a em seu colo e foi ao outro lado da sala brincar junto com Livi. Nesse momento, a professora aproximou-se de Ani e pediu para ela dar a boneca um pouco para Thi, porque Ani precisava trocar de roupa. A professora pegou a boneca de Ani deu para Thi e levou a menina ao banheiro. Enquanto isso, a professora pediu para a pesquisadora ficar com as crianças na sala. (SITUAÇÃO 21, DURAÇÃO: 6 minutos e 10 segundos, 04 de setembro de 2013).

A situação demonstra que a atitude da professora em participar da brincadeira das crianças atraiu a atenção de grande parte da turma, fazendo com que muitas delas se aproximassem de Laura para brincar. Nos momentos em que a professora, durante a brincadeira, precisou movimentar-se pela sala, mudando de lugar, provocou nas crianças a necessidade de também se deslocarem para

continuar próximas a ela. Essa atitude das crianças é reveladora do interesse e do envolvimento delas no brincar junto com a professora e da importância, portanto, que tem o parceiro mais experiente.

Em minha pesquisa de mestrado (Singulani, 2009), também observei o interesse das crianças em participarem das brincadeiras, nas quais, as professoras estavam envolvidas. Conforme observei “as experiências e conhecimentos da professora podem contribuir para enriquecer a brincadeira dos pequeninhos, propondo-lhes ações e situações diferentes das vividas no seu dia-a-dia” (SINGULANI, 2009, p. 151), ou que apenas nas relações entre as próprias crianças não seriam manifestadas.

No caso observado, a professora apresentou a possibilidade das crianças banharem as bonecas, penteando-as e colocando-as para dormir, utilizando a almofadinha de tecido como instrumento empregado, ora como bucha para esfregar as bonecas e ora como travesseiro. Segundo Mello (2009a, p. 101),

o/a professor/a que organiza intencionalmente a vida da criança na escola para provocar sua máxima humanização assume um protagonismo essencial ao sucesso do processo educativo.

Por isso, é fundamental que o professor esteja sempre observando o fazer e as relações das crianças, para identificar os indícios dos processos psíquicos em formação e, assim, organizar intencionalmente a vida escolar das crianças, de modo a promover e ampliar as possibilidades do desenvolvimento infantil.

O envolvimento das crianças na brincadeira junto com a professora criou nelas a necessidade em imitá-la e, mesmo quando Laura ausentou-se da brincadeira para trocar algumas crianças, a maioria delas continuou realizando, com a boneca e as almofadinhas, as mesmas ações observadas na brincadeira da professora.

A brincadeira com as bonecas continuou, enquanto a professora Laura foi ao banheiro trocar algumas crianças. Nesse momento, as demais crianças ficaram sob os cuidados da pesquisadora, que continuou filmando-as enquanto elas brincavam. Logo, Thi (3 anos e 1 mês) que estava com uma boneca na mão aproximou-se da pesquisadora para mostrar o travesseirinho que ele havia encontrado na sala. A pesquisadora disse: ____ Deita ela, então. Em seguida, o menino foi até o armário da sala, colocou o

travesseirinho no chão e deitou a boneca com a cabeça sobre ele. Depois, olhou para a pesquisadora e falou: ____ Olha ele dormindo. E a pesquisadora perguntou: ____ Tá dormindo? O menino respondeu: ____ É. E a pesquisadora continuou: ____ Então não pode fazer barulho, né. Enquanto isso, as demais crianças também brincavam com as outras bonecas, repetindo as ações que a professora havia realizado anteriormente. Havia duas meninas lavando, juntas, a mesma boneca. Uma delas estava com uma almofadinha, lavando a perna da boneca, e a outra lavando a cabeça. Ao lado delas, havia um menino que estava mexendo em seu boneco, deitado no chão. Próximo ao menino, havia duas meninas brincando juntas com uma mesma boneca, enquanto outra menina as observava. Nesse momento, uma delas, a Bia (3 anos e 3 meses) falou para a amiga: ____ Vamos dá banho no nenê! Havia também dois meninos ao lado de uma das bonecas que a professora havia colocado para dormir, parecia que eles estavam cuidando da boneca enquanto ela dormia. Enquanto isso, Luca (3 anos e 4 meses) tentava tirar a roupa da sua boneca. Ele falou para a pesquisadora: ____ Tia, eu vou tirar a roupa dela. A pesquisadora perguntou: ____ Vai tirar a roupa dela. Por quê? E o menino respondeu: ____ Porque tá suja né! Em seguida, a pesquisadora perguntou: ____ Ih, será que sai a roupa dela? O menino respondeu algo parecido com: ____ É claro tia. Em seguida, ele continuou tentando tirar a roupa da boneca e, enquanto isso, as crianças que estavam ao seu lado continuaram brincando, cada uma envolvida com a sua boneca. O menino conseguiu tirar apenas uma parte da roupa da boneca, porque o restante estava costurado no corpo dela e não era possível retirar. Logo, a professora saiu do banheiro, retornou à sala e continuou acompanhando as crianças durante a brincadeira. A filmagem foi interrompida assim que a professora retornou à sala. (SITUAÇÃO 22, DURAÇÃO 1 minuto e oito segundos, 04 de agosto de 2013).



IMAGENS DE VÍDEO 5 - SITUAÇÃO 22: CRIANÇAS BRINCANDO COM BONECÕES II
 FONTE: A autora (Agosto de 2013).

A imitação, segundo Vigotski (2010a) não está relacionada a ações que a criança realiza mecanicamente, mas, ao contrário, permite a ela vivenciar situações que superam a sua capacidade real de desenvolvimento e que sozinha ainda não havia alcançado.

Para Vigotski (2010a), a criança tem condições de imitar um número ilimitado de ações. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI, 2010, p. 112), o que significa que a participação da professora nas atividades das crianças é fundamental, pois, “enquanto sujeitos mais experientes, serão os modelos a serem imitados pelas crianças (SINGULANI, 2009, p. 150).

Dessa forma, ao imitar as ações dos adultos, a criança tem a possibilidade de agir sobre a zona de desenvolvimento iminente, preparando-se para, posteriormente, realizá-las de forma independente e num nível mais elevado de desenvolvimento. Por isso, a imitação não é uma atividade “simples”, no sentido de trazer pouco ou nenhum benefício ao desenvolvimento da criança, mas, ao contrário, é essencial, para provocar o seu avanço.

As situações revelam, ainda, que, ao brincar com as crianças, a professora Laura apresentou-lhes uma nova possibilidade de relacionamento com os amigos, ao mostrar-lhes que poderiam brincar juntas, utilizando a mesma boneca. Visto que, na maioria das vezes, a questão do número insuficiente de brinquedos para todas as crianças é um fato gerador de conflitos na escola, a atitude da professora, ao incluir todas as crianças, conjuntamente, na atividade, além de, possibilitar a elas vivenciarem uma nova relação com os amigos, foi fundamental para garantir a participação de todas as crianças interessadas na realização da atividade. Outro fator, que pode ter contribuído para a atividade conjunta das crianças, foi o tamanho da boneca, que era semelhante ao tamanho das crianças.

Essa condição propiciada pela professora, de as crianças brincarem juntas de forma amigável, possibilitou a elas realizarem uma experiência positiva de relacionamento junto aos amigos, contribuindo para que, internamente, também pudessem atribuir um sentido pessoal positivo à atividade. Considerando que o coletivo exerce grande influência sobre a personalidade do sujeito, entendemos que, nesse caso, o relacionamento exitoso entre as crianças, proporcionado pela intervenção da professora, pode ter contribuído também para o desenvolvimento de

traços positivos na personalidade, pois a atividade conjunta entre os amigos, quando realizada de forma agradável, reflete, diretamente, no sentido pessoal que cada criança atribui à experiência e agregando-se ao conjunto das vivências realizadas por elas, anteriormente, constitui a formação de sua personalidade. A personalidade representa a formação integral do sujeito e “sintetiza a formação das funções psíquicas, ou seja, essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, isto é, em sua personalidade” (MARTINS, 2013, p. 2).

Ao estudar a formação da personalidade infantil, Bozhovich refere-se a alguns pesquisadores ucranianos, entre eles Shirman e Kiev, que estudaram a influência do coletivo no desenvolvimento da personalidade e aponta que, segundo tais autores, uma das condições mais importantes “é assegurar a cada aluno um lugar determinado no coletivo e a possibilidade de manifestar sua atividade e independência”⁵⁵ (BOZHOVICH, 1976, p. 104). Assim, um relacionamento amistoso entre as crianças, quando cada uma assume um papel importante no grupo, tendo a possibilidade de dar opiniões, de colaborar na execução das atividades coletivas, de solicitar auxílio quando necessário, é fundamental para a formação da personalidade, ou seja, para a formação da criança enquanto sujeito ativo, confiante, colaborador, democrático, enfim, humano.

Ao observar a situação 22 – Crianças brincando com bonecos II -, é possível notar que, mesmo após a professora afastar-se da brincadeira, as crianças continuaram brincando juntas e dividindo a mesma boneca, sem entrar em conflito. Isso demonstra que elas estavam apropriando-se da nova maneira de brincar e se relacionar com os amigos e, ao mesmo tempo, objetivando-se e exprimindo uma atitude colaborativa e respeitosa, o que revela a unidade dialética do processo de apropriação/objetivação. Essa atitude das crianças é um indicador da sua situação social de desenvolvimento, constituída a partir de suas vivências e das condições criadas pela professora. A identificação da situação social de desenvolvimento das crianças requer a observação de suas objetivações em cada atividade realizada por elas, visto que, em cada uma delas são exigidas determinadas funções psíquicas que ao serem exercitadas em níveis cada vez mais profundos, se desenvolvem. Por isso, a observação de apenas uma atividade não garante ao (a) professor (a) a

⁵⁵ No original: “... el asegurar a cada alumno un lugar determinado en el colectivo y la posibilidad de manifestar su actividad e independencia”.

identificação da situação social de desenvolvimento das crianças, sendo necessário, ater-se a todo fazer delas.

A participação de Laura na brincadeira das crianças, conversando e questionando-as exigiu que elas buscassem respostas para as questões postas pela professora, levando-as a exercitar o pensamento. Em alguns momentos, as crianças eram provocadas a responder, oralmente, aos questionamentos e, em outros, eram desafiadas a repensar suas ações.

Ao lançar as perguntas para as crianças, a professora lhes apresentava um problema, para o qual, elas precisavam encontrar uma resposta, levando-as a buscar alternativas de solução e a exercitar, nesse processo, o pensamento. Martins (2013), citando Luria, elucida que para o autor, um dos componentes mais essenciais na atividade do pensamento é a seleção de alternativas para a solução do problema e “a definição da estratégia a ser adotada” (MARTINS, 2013, p. 104).

Entre as várias questões colocadas pela professora, destacamos o momento em que ela perguntou às crianças sobre o nome da boneca que estavam utilizando na brincadeira; em outra situação, ela questionou um menino, que segurava um boneco, perguntando: - Quem é esse moço lindo aqui?; e depois, ao pegar o boneco que uma criança lhe mostrou, ela disse: - Vamos dar banho nele? Onde você brincou que sujou desse jeito?- Com essas perguntas, as crianças foram provocadas a procurar respostas que fossem adequadas à situação.

Em outros momentos, os questionamentos levaram as crianças não só a responderem, oralmente, ao problema posto, mas a buscar, no espaço, elementos para solucioná-lo, como por exemplo, quando a professora perguntou a um menino que ia colocar a boneca para dormir: - Cadê o travesseiro da Renata? -.E ele, imediatamente, saiu pela sala à procura de um travesseiro; outra situação, foi quando ela perguntou para a turma: Cadê a tia Val? (referindo-se a uma boneca que tinha esse nome) e as crianças saíram procurando pela sala. Essa situação provocou as crianças a se objetivarem e a revelarem, nesse processo, elementos indiciadores do seu desenvolvimento psíquico, da sua situação social de desenvolvimento, como por exemplo, o pensamento e a linguagem.

A participação da professora na brincadeira das crianças, dialogando e fazendo questionamentos, criou possibilidades de apropriação da forma final e ideal de desenvolvimento da linguagem oral, que, ao relacionar-se com a forma ainda elementar da fala da criança, constituiu uma condição favorável ao desenvolvimento

da linguagem infantil. Como afirma Vigotski (2010, p. 695), “[...] se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente”.

Ainda que a participação da professora tenha sido essencial para o envolvimento dos pequenos na atividade, para instigar a dinâmica de apropriação/objetivação – constitutiva da atividade – e provocar o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da personalidade, e como modelo de novas ações a serem imitadas por elas, Laura poderia ter enriquecido a atividade, disponibilizando às crianças mais objetos e materiais como, por exemplo: tecidos de vários tamanhos e texturas, caixas, pentes e até roupas para colocarem nas bonecas. O espaço com pouca variedade de objetos acaba limitando as experiências das crianças. Mesmo quando há no espaço vários objetos para enriquecer as experiências das crianças, é interessante que a professora, intencionalmente, converse com elas sobre as possíveis maneiras de utilização dos materiais. Assim, quando elas estiverem envolvidas em uma brincadeira livre, sem a mediação direta da professora, poderão remeter-se à mediação anteriormente realizada para tornar a experiência mais interessante, ou mesmo, para enriquecê-la. Poderia, ainda, ter conversado com as crianças sob a forma de perguntas, de modo a suscitar a necessidade de pensamento/solução de problemas e respostas sob a forma de atividade e oralidade.

Tendo em vista a contribuição que a participação da professora na atividade da turma provoca no desenvolvimento infantil e na constituição da situação social de desenvolvimento, é fundamental que essa atitude faça parte da rotina das escolas de Educação Infantil, que o professor, além de intervir intencionalmente nas atividades das crianças, coloque-se como parceiro na sua execução. Essa não foi, no entanto, uma prática observada, senão raramente.

Assim como o envolvimento da professora durante a realização das brincadeiras das crianças é importante, a sua intervenção no momento de guardar os brinquedos também pode favorecer o desenvolvimento infantil.

A sala estava com vários brinquedos espalhados pelo chão, como blocos de encaixe, bonecas, livros de plástico, revistas, travesseirinhos de espuma e banheiras. A professora Laura convidou as crianças para ajudá-la a guardar o material. Laura aproximou-se de duas prateleiras, colocou dois baldes grandes de plástico no chão à sua frente e ficou esperando as crianças trazerem os brinquedos para serem colocados dentro deles. À medida que as

crianças se aproximavam com os brinquedos, ela as orientava sobre o local correto onde deveriam colocá-los. Gio (1 ano e 7 meses) aproximou-se da professora com um livro de plástico nas mãos e Laura lhe mostrou um painel de tecido, fixado na parede, e disse: ____ Esse é lá ó. A criança deslocou-se até o painel e colocou o livro no local apontado pela e professora. Em seguida, o menino pegou outra revistinha que estava no chão e também guardou no suporte de livros. Enquanto isso, o menino Jo (2 anos e 9 meses) chegou com três blocos de encaixe nas mãos e tentou colocá-los no balde onde estavam as bolinhas. A professora pegou as peças das suas mãos, colocou-as no outro balde e disse: ____ Esse é aqui ó. Em seguida, a menina Thaw (2 anos e 10 meses) aproximou-se e guardou algo no local certo (a filmagem não gravou a imagem, somente a voz da professora dizendo) ____ Isso Thaw, aí mesmo. Muito bem. Enquanto isso, outro menino aproximou-se com uma banheirinha nas mãos. A professora apontou uma prateleira no outro lado da sala e disse para ele: ____ Lá na prateleira. Lá ó. Lá junto com as bonequinhas. Nesse momento, o menino Ia (2 anos e 6 meses) tentou colocar um travesseirinho de espuma no balde onde estavam as peças de encaixe e a professora Laura apontou-lhe o outro balde. O menino, imediatamente, colocou o travesseirinho no local correto. No mesmo momento, Thaw aproximou-se e guardou um travesseirinho no balde certo. A professora, com a mão na cabeça da menina lhe disse: ____ Isso Thaw, muito bem. Enquanto a pesquisadora filmava a movimentação das crianças na sala foi possível ouvir a voz da professora dizendo: ____ Olha certinho. Que belezinha. Isso, muito bem. Em seguida, Jo aproximou-se da professora e falou alguma coisa com ela. A professora olhou para o menino, ouviu o que ele estava dizendo e depois disse: ____ Isso. Depois, aproximaram-se da professora mais cinco crianças para guardarem seus brinquedos e no meio a movimentação, uma delas esbarrou na outra. A criança atingida resmungou, como reclamando. A professora falou: ____ Foi sem querer. Ela não viu. Foi sem querer. Enquanto isso, Jo continuou na frente da professora e insistiu em ter a sua atenção. O menino tocou a barriga de Laura e disse alguma coisa. A professora nesse momento estava ouvindo a reclamação da menina que havia sido atingida pela outra criança. Enquanto isso, mais uma vez Jo tocou a barriga da professora e falou alguma coisa. Ela olhou para o menino, olhou para as outras crianças, olhou para o menino de novo e disse: ____ Isso. Nesse momento, Jo sai de perto da professora, satisfeito. Enquanto a pesquisadora filmava a movimentação da sala era possível ouvir a professora dizendo: ____ O que é esse aqui ó, tem mais? ____ O Lari, traz agora para guardar. ____ Isso. Muito bem. ____ Isso. Nossa que lindo. ____ Que maravilha, não. Quando a professora percebeu que não havia mais travesseirinhos no chão, perguntou para as crianças: ____ Acabou o travesseirinho? Uma criança disse: ____ Cabô. Então ela falou: ____ Acabou, então eu vou guardar lá. (referindo-se ao balde). Laura tampou o balde e o empurrou perto da prateleira. Em seguida, dirigiu-se para o outro balde com as peças

de encaixe e disse: ____ E esse aqui, acabou? Antes das crianças responderem ela apontou para uma peça no chão e disse: ____ Ó tem mais um lá ó. Pega lá pra Laura. Thi (2 anos e 9 meses) foi até a peça, pegou e guardou no balde. Nesse momento, houve um conflito entre algumas crianças e a professora saiu de perto dos baldes e foi até as crianças para ajudá-las. Quase todos os brinquedos já estavam guardados, somente as bonecas estavam espalhadas no chão. Então a pesquisadora perguntou: ____ E as bonecas? Quem vai guardar as bonecas? Quem vai guardar as bonecas? Então, Nick (2 anos e 10 meses) pegou uma boneca e a levou à prateleira de bonecas. A pesquisadora disse: ____ A Nick. Quem vai ajudar a Nick guardar as bonecas? Em seguida, várias crianças começaram pegar as bonecas e levar até a prateleira. A professora, nesse momento, aproximou-se da prateleira de bonecas para ajudar as crianças. Uma das bonecas estava sem a cabeça e a professora a arrumou antes de colocá-la na prateleira. Em seguida, a professora disse para as crianças. ____ Acabou? Veio Gi (2 anos e 3 meses) correndo com uma boneca para guardar. Em seguida a professora disse: ____ Pronto. E apontando para o papel no chão disse: ____ E o papel onde é? ____ Tem papel. Fe (3 anos e 3 meses), Gi e Lari foram correndo pegar os papéis do chão, colocando-os no lixo. A sala ficou toda organizada sem nenhum brinquedo fora do lugar. (SITUAÇÃO 02, DURAÇÃO: 6 minutos e 2 segundos, 10 de abril de 2013).

A situação revela que a atitude da professora ao participar junto com as crianças do momento de guardar os brinquedos foi fundamental para envolvê-las na atividade. Assim, o guardar o brinquedo tornou-se para as crianças uma atividade significativa e tão favorável ao desenvolvimento quanto o momento da brincadeira.

O fato de a professora auxiliar as crianças, por meio dos gestos e da fala, a selecionar os brinquedos e guardá-los nos locais corretos, contribuiu para estimular o desenvolvimento da atenção. Martins (2013, p. 152) elucida que, para Vigotski e Luria, “os primeiros fatores sociais diretivos da atenção são os gestos e a fala utilizados pelos adultos com vista a mobilizar a atenção da criança”. Eles exercem a função de indicadores que mobilizam sua atenção para determinados aspectos ou elementos do meio social. Nesse caso, a fala da professora e os seus gestos, orientando as crianças sobre os brinquedos que deveriam ser pegos e onde deveriam guardá-los podem ser considerados como os elementos externos que possibilitaram o direcionamento da atenção naquele momento. Como diz Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico do sujeito ocorre primeiro na relação interpessoal – entre as pessoas – para depois tornar-se intrapsíquico – interna de

cada sujeito. Sendo assim, a princípio é o adulto que utiliza os indicadores externos para orientar a atenção das crianças, logo é a própria criança quem os utiliza para orientar a atenção do adulto para o que lhe interessa (VIGOTSKI, 1995).

Dessa forma, no decorrer do processo de desenvolvimento infantil, as primeiras palavras dirigidas ao bebê, assim como toda a linguagem utilizada na relação adulto/criança exercem a função indicadora, considerada por Martins (2013, p. 152) como pistas atencionais “fundamentais para alterar a maneira difusa pela qual a criança capta o ambiente, e o atendimento a elas é a mais primitiva forma de atenção cultural”.

Para as crianças que apesar da ação indicadora da professora ainda se equivocaram no momento de guardar os brinquedos, a posição de Laura, próxima à prateleira e aos baldes foi imprescindível, para, mais uma vez, orientá-las a finalizar a experiência com sucesso. Nesse caso, novamente, se a conversa acontecesse não sob a forma de ordens, mas de perguntas - Onde guardamos esse objeto? Quem se lembra? – a qualidade da mediação seria outra, pois responder a perguntas sempre exige pensar e solucionar problemas.





IMAGENS DE VÍDEO 6 - SITUAÇÃO 02: GUARDANDO OS BRINQUEDOS
 FONTE: A autora (Abril de 2013).

A palavra/fala utilizada pela professora, nesse caso, pode suplantar a qualidade indicadora de conexão entre ela e o objeto e passar a operar também na formação de conceito. Segundo Martins (2013, p. 152):

Inicialmente, a palavra anuncia o indício dominante do objeto, mobiliza a atenção na direção da intensidade do estímulo “forte” que lhe caracteriza. Todavia, a exposição repetida da relação entre palavra e objeto levará à expansão do campo perceptual e à consequente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vigotski, os “equivalentes funcionais dos conceitos” –

traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento.

Considerando a importância da palavra, como produção cultural, para o desenvolvimento infantil, de acordo com Vigotski (2010), é fundamental que ela seja apresentada à criança na forma final e ideal, ou seja, que ao conversar com ela o adulto utilize a linguagem na sua forma mais desenvolvida.

Segundo Vigotski (2010, p. 696):

[...] para que o desenvolvimento de suas propriedades humanas específicas possa ocorrer de forma auspiciosa e boa, é obviamente imprescindível que essa forma final ideal guie justamente [...] o desenvolvimento desde o início.

Em estudos realizados por Solovieva et. al (2015), sobre a função mediadora da linguagem no processo educativo com crianças, percebeu-se que, por meio da intervenção da linguagem, as crianças passaram a controlar sua própria conduta, a dominar as atividades propostas usando ferramentas criadas por elas mesmas, a superar o desenvolvimento natural da memória e a construir novas formas de ação com os objetos e fenômenos da realidade. Tal estudo revela que a linguagem, como mediadora no processo educativo, quando intencionalmente utilizada, pode favorecer não somente o avanço da criança a níveis mais elevados na linguagem, mas o desenvolvimento de outros processos psíquicos em formação.

O envolvimento das crianças na atividade de guardar os brinquedos favoreceu também a ampliação das possibilidades de desenvolvimento do pensamento, pois ao pegar determinado objeto para guardar, a criança tinha um problema a resolver: onde colocá-lo. Nesse caso, o gesto e a fala da professora, além de contribuírem para possibilitar o desenvolvimento da atenção, serviram como instrumentos para orientar as crianças na solução do problema, provocando o exercício do pensamento.

As palavras de incentivo e os elogios que a professora Laura dirigiu às crianças, diversas vezes, durante a atividade de guardar os brinquedos, podem ser consideradas intervenções importantes para promover o desenvolvimento de traços positivos na personalidade das crianças. No momento em que a criança recebe um elogio por ter executado, de maneira correta, determinada atividade, isso pode

provocar internamente um sentido de competência, de realização, de satisfação, que se refletirá na formação de sua personalidade. Tal situação revela a presença da unidade afeto/cognição como mediadora constante na estruturação das funções psíquicas. Conforme Martins (2007, p. 129, apud Gomes 2008, p. 115),

A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos.

No entanto, o professor precisa estar atento para que os elogios sejam dirigidos para todos da turma, não enaltecendo sempre as qualidades das mesmas crianças, pois pode provocar naquelas que não são elogiadas um sentimento de fracasso, de incapacidade, de inferioridade, levando-as a desenvolver traços negativos da personalidade. Daí a necessidade da diversificação de vivências, para que as crianças possam se apropriar de necessidades diversificadas e se expressar por meio de formar diversas, de modo que cada criança encontre situações que a afetem e a façam merecedoras de elogios.

Outro elemento importante da relação entre a professora e as crianças foi o respeito que Laura demonstrou quanto ao tempo de realização da atividade pelas crianças. Em nenhum momento, ela as apressou para que guardassem os brinquedos rapidamente. Com essa atitude, Laura demonstra reconhecer a importância de envolver as crianças em todas as experiências que são executadas na sala, valorizando não somente o brincar, mas também o guardar e organizar os materiais e permite, ainda, que as crianças ocupem o papel de sujeito da atividade. Dessa forma, a ação conjunta da professora e das crianças tornou o guardar os brinquedos um momento de aprendizagem favorável ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Mello (2009a, p. 107), quanto mais o professor/a

[...] compreender o papel da atividade da criança no processo de apropriação das qualidades humanas e as formas específicas da relação que a criança estabelece com a cultura nas diferentes idades, mais tempo proporcionará para essa atividade e mais experiências significativas proporcionará para o desenvolvimento infantil.

Quando o/a professor/a oferece às crianças um espaço rico de objetos e materiais culturais e permite que elas ocupem o papel de sujeito da atividade,

respeitando suas formas específicas de se relacionar com o mundo, está favorecendo a realização de vivências promotoras do desenvolvimento. Algumas vezes, ao se relacionar com a cultura, as crianças são provocadas à brincadeira lúdica que antecede o jogo de papéis e favorece o desenvolvimento da imaginação.

As crianças estavam brincando na sala com brinquedos de casinha como: panelinhas, pratinhos, colherinhas, garfinhos, faquinhas e copinhos. Nick (3 anos e 4 meses) estava sentada no tapete, brincando com uma panelinha, um garfinho, um pratinho e uma boneca. Ela colocou-a sentada à sua frente e com o garfinho pegava a comidinha do pratinho e dava para a boneca. Logo na primeira tentativa de alimentar a boneca, a menina pegou-a no colo e colocou comidinha em sua boca, duas vezes. Depois, colocou a boneca sentada no chão, novamente, e continuou alimentando-a com o garfinho. Em seguida, a menina tentou colocar a colher na mão do brinquedo, como não conseguiu, pegou-o no colo e continuou tentando. Logo, ela desistiu e começou movimentar o garfo, próximo a boca da boneca, como se estivesse dando comidinha a ela. Em seguida, a menina colocou a boneca sentada no chão, e, nesse momento, algo na sala chamou a sua atenção. Ela se levantou e deixou os brinquedos no chão. (SITUAÇÃO 31, DURAÇÃO: 1 minuto e 3 segundos, 17 de outubro de 2013).

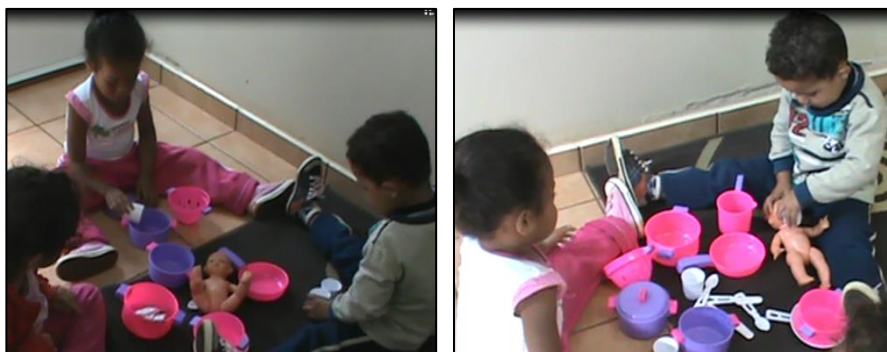


IMAGENS DE VÍDEO 7 - SITUAÇÃO 31: MENINA DANDO COMIDINHA PARA BONECA
FONTE: A autora (Outubro de 2013).

Os mesmos brinquedos utilizados por Nick também provocaram outras crianças à brincadeira lúdica.

As crianças estavam brincando na sala e Gabri (3 anos e 3 meses) e Lore (3 anos e 3 meses) se juntaram para brincar de fazer comidinha com panelinhas, pratinhos, garfinhos e colherinhas. Enquanto eles brincavam, Nick (3 anos e 4 meses) ficou sentada ao lado, observando a brincadeira. Gabri ofereceu para Lore um copinho, mas, antes de lhe entregar o copinho, ele pediu-lhe para sentar mais próximo. Depois ele mesmo fez de conta que tomou o que tinha no copo. Em seguida, Lore fez de conta que despejava alguma coisa no seu copinho e bebeu. Assim que ela bebeu, ofereceu o copinho ao menino, que o pegou, despejou algo dentro dele e o colocou no chão. Logo em seguida, Lore pegou o copinho e o virou na sua panelinha, como se estivesse despejando algo dentro dela. Prosseguindo, ela perguntou três vezes para o menino se o que havia no copo era farinha. O menino, que estava fazendo de conta que enchia sua jarrinha com água, respondeu que sim. Gabri colocava a jarrinha ao lado da parede, com a mão fazia de conta que abria uma torneira e com a boca fazia o som da água caindo. Após encher a jarra, o menino despejava o conteúdo no copo, bebia e voltava encher a jarrinha. Enquanto isso, Lore tampou sua panelinha e começou bater a mão sobre a tampa dizendo pipoca, como se estivesse estourando pipoca. Enquanto a menina estourava pipoca, o menino continuava brincando de encher seus copinhos e a jarrinha. Em seguida, Nick deitou no chão e ergueu as pernas para cima, Lore achou engraçado e apontou a amiga para Gabri, dando risada. Logo, Nick levantou-se. Enquanto isso, Lore e Gabri continuaram manipulando os utensílios da cozinha, até que o menino pegou uma boneca que estava próxima a eles e fez de conta que dava algo para ela beber com o copinho. Depois, apontou para as duas meninas dizendo que Lore seria a mãe e Nick a filha. Lore olhou para Nick e perguntou se ela seria o nenê. A amiga aceitou. Lore dirigiu-se ao menino, dizendo que Nick seria o nenê. Em seguida, o menino segurou a boneca no colo, como se estivesse fazendo-a dormir. Prosseguindo, as duas meninas começaram brincar de deitar no chão com as pernas para cima e o menino com a boneca nas mãos as observava. (SITUAÇÃO 33, DURAÇÃO: 3 minutos e 28 segundos, 17 de outubro de 2013).





IMAGENS DE VÍDEO 8 - SITUAÇÃO 33: CRIANÇAS FAZENDO COMIDINHA
 FONTE: A autora (Outubro de 2013).

As crianças estavam brincando na sala com brinquedos de casinha e bonecas. Lau (3 anos e 2 meses) sentou-se sobre o tapete com duas panelinhas, uma tampa, um pratinho, quatro copinhos e várias faquinhas, colherinhas e garfinhos. Em seguida, começou a colocar os talheres dentro de uma das panelinhas e depois colocou os copinhos também. Assim que terminou, a menina colocou a panelinha com os talheres no chão, pegou a tampa e ameaçou colocá-la sobre a outra panelinha que estava vazia, mas desistiu e depositou-a no chão. Depois, começou a retirar os talheres de dentro da panelinha, colocando-os no chão. Quando tinha retirado quase todos os talheres da panela, a menina começou a separar as faquinhas dos demais utensílios, segurando-as nas mãos. Colocou, novamente, as facas junto aos demais talheres que estavam no chão e terminou de retirar os que ainda estavam dentro da panelinha. Em seguida, a menina colocou o pratinho mais perto dela, pegou uma faquinha com uma das mãos e com a outra fazia de conta que pegava algo do pratinho, cortava com a faca e colocava dentro da panelinha. Ela repetiu esse movimento por três vezes, em seguida, pegou a outra faquinha e fez o mesmo. Após cortar, colocou a faquinha junto das demais. Pegou a outra faquinha, fez a mesma coisa e colocou-a junto com as outras facas. Depois, pegou um garfinho e fez de conta que pegava algo do pratinho e colocava dentro da panela. Em seguida, começou a segurar todos os garfinhos na mão. Nesse momento, um menino aproximou-se, falou algo que não foi possível captar pela filmagem, e, logo em seguida, a menina lhe deu uma faquinha. O menino a pegou e se afastou. Prosseguindo, a menina pegou as colheres e fez de conta que pegava algo do pratinho e colocava na panelinha. Após usar todas as colherinhas, passou a fazer o mesmo com os garfinhos. Depois, colocou todos os talheres de volta, dentro de uma das panelinhas, e colocou a tampa sobre a outra. Em seguida, começou a observar a

movimentação da sala. (SITUAÇÃO 32, DURAÇÃO: 4 minutos e 41 segundos, 17 de outubro de 2013).



IMAGEM DE VÍDEO 09 – SITUAÇÃO 32 – MENINA BRINCANDO COM BRINQUEDO DE CASINHA
FONTE: A autora (Outubro de 2013).

As situações mostram que, entre os brinquedos disponibilizados às crianças, algumas delas sentiram-se afetadas pelos utensílios de cozinha e passaram a brincar, imitando as ações realizadas pelos adultos: davam comida à boneca e a seguravam no colo como se estivessem fazendo-a dormir, colocavam água e suco no copo para tomar, faziam pipoca e colocavam farinha na panela para fazer comida. Essas ações, executadas pelas crianças durante a brincadeira, referem-se a estados imaginários como ao abrir a torneira para colocar água no copo, dar mamadeira à boneca e a propriedades dos objetos, e, segundo Elkonin (2009, p. 224), essas características são os primeiros indícios “de criação de uma situação lúdica”. Na pesquisa, as situações nas quais as crianças apenas imitam as ações que são realizadas pelos adultos na vida real, mas sem assumirem o papel destes, serão nomeadas de brincadeira lúdica ou atividade lúdica, conforme Elkonin (2009).

Assim, as condições objetivas da atividade das crianças, como o brinquedo disponibilizado, o tempo para a exploração, o espaço adequado para acomodação

de todas elas, as relações mútuas e a possibilidade de observação das experiências dos adultos – dentro e fora da escola – foram fundamentais para a realização da brincadeira das crianças. Nesse processo, elas apropriaram-se da cultura através das condições criadas pela professora e, ao mesmo tempo, objetivaram-se, dando indícios da sua situação social de desenvolvimento e dos processos psíquicos em formação, como por exemplo, a imaginação. Se as crianças não tivessem encontrado no espaço escolar elementos que favorecessem a brincadeira imaginária, poderiam não exercitar, naquele momento, esta função psíquica, o que as colocariam em outra situação social de desenvolvimento.

Na Primeira Infância, manifestam-se os indícios do processo de desenvolvimento da imaginação vinculados à brincadeira lúdica, por intermédio da qual as crianças realizam seus desejos irrealizáveis na vida real. Conforme Vigotski (2008, p. 25) a brincadeira deve ser entendida “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”.

O senso comum designa ao conceito de imaginação tudo o que não pertence ao mundo real e não possui significado prático, técnico ou científico. Contrário a essa concepção, Vigotski (2009, p. 14) esclarece que a imaginação, considerada como “base de toda atividade criadora” do homem, emerge das suas experiências no meio social, ou seja, dos elementos da realidade.

Para o autor (2009, p. 14):

Tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Kratsova (2010, p. 03) citando Vigotski afirma que “a imaginação aparece na arena do desenvolvimento psíquico quando a criança torna-se independente de sua própria percepção”. Para a autora (2010, p. 03) “é a imaginação que permite que uma criança controle o espaço de sua própria percepção”, o que faz com que o desenvolvimento da imaginação promova a reestruturação da percepção.

Segundo Rossler (2006, p. 59), na brincadeira lúdica, a criança “age independentemente de seu campo visual imediato; seu pensamento está separado dos objetos e sua ação decorre de suas ideias e não somente das coisas”

Conforme Vigotski (2009, p. 17), na brincadeira imaginária, nas quais incluem a atividade lúdica e o jogo de papéis, as crianças “reproduzem muito do que

viram” e vivenciaram na vida real, no entanto, “esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade, [...]”, havendo uma reelaboração criativa de tais impressões. Para Vigotski (2009, p. 17):

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

O autor (2009, p. 23) elucida ainda que:

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.

No caso das situações transcritas, ao realizarem a brincadeira lúdica, as crianças estavam criando uma situação imaginária, por meio de objetos semelhantes aos utilizados na vida real. Tal brincadeira se altera quando a criança passa a substituir alguns objetos por outros e a utilizar materiais “desprovidos de importância lúdica específica” (ELKONIN, 2009, p. 224) como: palitos, madeiras, tampinhas entre outros.

Para Elkonin (2009), quando a criança começa a utilizar os objetos substitutivos, ela busca primeiro aqueles que se assemelham ao elemento representado e, assim, uma mesma coisa pode representar, na brincadeira das crianças, vários objetos, como mostra a situação a seguir.

Nesta cena, havia dois meninos que estavam brincando juntos de assistir ao jogo de futebol. Um deles era Fe (2 anos e 4 meses) e o outro Ia (2 anos e 7 meses). Cada um dos meninos estava sentado sobre três peças grandes de jogo de encaixe – uma sobre a outra – como se fossem um banquinho e nas mãos tinham uma peça pequena de encaixe. Olhando para frente e com os braços esticados com a peça pequena na mão, eles a apertavam e faziam com a boca: ____ Di-di-di-di. (como se estivessem ligando a T.V). Ia disse algo, que pela filmagem não foi possível compreender bem, algo parecido com: ____ É gol. Em seguida, Fe disse: ____ Go, go, go –

gooooollllll. E la falou: ____ Olé, olé, olé, olé. Depois, la chutou uma peça de encaixe que estava à sua frente, deu um grito e, novamente, esticou o braço com a peça na mão e apertando-a disse: ____ Di, di, di, di, diiii. Em seguida, deu outro grito e bateu os pés no chão. Fe, que estava ao seu lado, também bateu os pés no chão, esticou os braços com a peça nas mãos e disse: ____ Di, di, di, di, di, di. Depois os dois esticaram os braços e conversaram algo que, pela filmagem não foi possível compreender. Em seguida, Fe também esticou os braços com a peça na mão e apertando-a disse: ____ Di, di, di. Em seguida, la disse: ____ Gool. Prosseguindo, la esticou o braço, apertando sua peça na mão e o outro menino também fez o mesmo. Depois eles abaixaram os braços e la disse: ____ Ô o goool. Em seguida, ele ergueu os dois braços de uma vez, colocou as mãos na cabeça e falou algo, que pela filmagem não foi possível compreender. Logo depois, Fe disse: ____ Caiu. E continuou, dizendo: ____ Vai. Enquanto isso, la esticou o braço com a peça na mão e a apertou, novamente, dizendo: ____ Di, di, di, di. ____ Vai.....vai. Em seguida, Fe disse: ____ Vai, vai, vai. Prosseguindo, la disse: ____ Vai jogar bola. Depois os dois meninos se levantaram, pegaram as peças e foram para outro lugar. Ao se levantarem, Fe estava se deslocando para um determinado espaço da sala, mas la o chamou: ____ Vamos lá no jogo. Lá no jogo. Lá. Lá no jogo. E dirigiu-se para perto do armário. Fe veio junto dele e ao chegarem no local desejado, colocaram o banco, feito com as peças do jogo do encaixe, no chão e sentaram sobre ele. Em suas mãos, também havia a peça pequena do jogo de montar, que eles estavam usando como controle remoto. Após colocarem o banco no chão, os dois meninos se sentaram olhando para o armário que estava bem próximo deles e continuaram apertando a peça que tinham nas mãos e a dizer: ____ Gol, gol. Gol. ____ Di, di, di. Após a filmagem, eles continuaram na brincadeira por mais dois minutos e depois se dispersaram e foram brincar com outros objetos. (SITUAÇÃO 07, DURAÇÃO: 3 minutos e 23 segundos, 16 de maio de 2013).



IMAGENS DE VÍDEO 10 - SITUAÇÃO 07: CRIANÇAS BRINCANDO DE ASSISTIR JOGO
FONTE: A autora (Maio de 2013).

Nesse caso, enquanto a exploração dos blocos, a interação com os amigos, as mediações e as experiências anteriores levaram várias crianças da turma à atividade “convencional” de montar, visto que o brinquedo era de encaixe, Fe e Ia foram provocados à brincadeira lúdica, utilizando os blocos para representar o controle remoto. As condições da experiência dos meninos, principalmente o fato das professoras permitirem o uso livre do material, possibilitou que eles pudessem realizar a atividade lúdica.

Em outro momento, outras crianças também foram provocadas à brincadeira lúdica e a utilização de objetos substitutivos.

Neste dia, havia vários brinquedos espalhados pela sala como: almofadinhas de tecido, retalhos de tecidos, bonecas, banheiras de plástico e brinquedos de encaixe. Bia (3 anos e 3 meses) sentou-se numa cadeirinha e colocou a cabeça para trás apoiada no encosto, enquanto, Thaw (3 anos e 2 meses) pôs em seu colo um pedaço de tecido, como fazem as cabeleireiras e começou mexer no cabelo de Bia. Depois, Bia levantou o corpo do encosto da cadeira e Thaw foi correndo tirar o tecido que estava no colo da amiga. Bia foi chamar Helo (3 anos e 2 meses) que estava próxima a elas para sentar na cadeira, mas a amiga se negou a brincar. Nesse momento, apareceu o amigo Ia (3 anos e 2 meses) e se ofereceu para sentar e participar da brincadeira. Rapidamente, Thaw o ajudou a sentar e colocou o pedaço de tecido sobre seu colo. Em seguida, Thaw começou mexer no cabelo de Ia e, ao terminar, tirou o tecido e o ajudou sair da cadeira. Depois, Bia sentou-se, novamente, na cadeira e Thaw colocou o tecido sobre o seu colo e foi mexer em seu cabelo, com as mãos. Enquanto ela mexia no cabelo da amiga, Ia que estava próximo, com um retalho pequeno de tecido, o colocou sobre o colo de Bia. Assim que ele colocou o tecido, Thaw terminou de arrumar o cabelo da amiga e foi retirar o tecido do seu colo. Nesse momento, Bia levantou-se e Lore (3 anos e 1 mês) sentou-se na cadeira com uma boneca na mão. Thaw colocou o retalho de tecido sobre o colo da amiga e foi mexer em seu cabelo. Enquanto isso, Bia pegou uma almofadinha de tecido, que estava no chão da sala, aproximou-se de Lore e começou a utilizá-la na brincadeira como se fosse um shampoo. Ela posicionava a almofadinha sobre a cabeça da amiga e fazia com a boca: ____Tchi, tchi, tchi. Durante a lavagem do cabelo de Lore, Ia pegou uma boneca que estava na mesinha próxima às crianças e ofereceu para ela, mas ao mexer o braço, Lore percebeu que o tecido que estava em seu colo saiu do lugar, então a menina parou de se mexer e não pegou a boneca. Depois que Thaw e Bia terminaram de mexer no cabelo de Lore, elas tiraram o tecido do colo da amiga para ela se levantar da cadeira. Logo em seguida, Ia sentou-se, novamente, na cadeira e antes mesmo de Thaw colocar o tecido sobre seu colo, Bia aproximou a almofadinha de sua cabeça e começou a fazer: ____Tchi, tchi, tchi. Depois, Thaw disse alguma

coisa para Bia e ela saiu correndo. Enquanto isso, Thaw empurrou a da cadeira para ele levantar. O menino se levantou sem reclamar, mas logo tentou sentar novamente, mas Thaw o empurrou da cadeira. Fe (2 anos e 7 meses) aproximou-se e Thaw o chamou para cortar o cabelo. Ele sentou-se na cadeira e, imediatamente, Bia com sua almofadinha foi mexer no cabelo do menino e Thaw colocou sobre o colo dele o tecido, que ficou apoiado entre a sua cabeça e o seu pescoço. Assim que Thaw terminou de colocar o tecido sobre o colo do menino, ela foi atrás dele, tomou o lugar de Bia e, somente ela, ficou mexendo no cabelo do menino. Enquanto Thaw mexia no cabelo do menino, Bia que estava fora da brincadeira naquele momento, começou mexer no cabelo de Thaw, mas esta não deixou. Então Bia saiu de perto deles rindo. Depois que Thaw terminou de mexer no cabelo de Fe, ela tirou o tecido do colo do menino e ele se levantou. Nesse momento, la sentou-se, novamente, na cadeira, mas Thaw o empurrou e não o deixou se sentar. Em seguida, Thaw convidou Gi (2 anos e 7 meses) para sentar-se na cadeira. Nesse momento, havia sete crianças ao redor da cadeira onde a brincadeira estava acontecendo. Posteriormente, Thaw colocou o tecido sobre o corpo da amiga. Enquanto isso, Fe que também estava segurando uma almofadinha, posicionou-a sobre a cabeça de Gi e começou a fazer tchi, tchi, tchi, com a boca, como se estivesse colocando xampu na cabeça da amiga. Assim que Thaw terminou de pôr o tecido sobre o colo de Gi, ela foi atrás da amiga e ocupou o lugar de Fe. Este cedeu o lugar para Thaw, sem reclamar. Então, Thaw começou a mexer no cabelo de Gi e Fe posicionou-se ao seu lado e também ficou mexendo no cabelo da amiga. Enquanto isso, Thi (3 anos e 1 mês) aproximou-se com uma almofadinha na mão e foi participar da brincadeira, fazendo de conta que a almofada era um vidro de xampu. Nesse momento, a professora Cláudia falou: ____ Precisava arrumar um pentinho pra eles. E a pesquisadora disse: ____ É verdade. Depois, ela aproximou-se das crianças e falou: ____ Quem tá aí, é a Gi? (Estava se referindo a criança sentada na cadeira). Quando a professora chegou perto das crianças, ela continuou: ____ O Gigi, é a Gi. Enquanto isso, Thaw e Fe, que ainda estavam mexendo no cabelo de Gi, terminaram de arrumá-la e retiraram o tecido do seu colo. Em seguida, Thi que estava com a almofadinha nas mãos, começou a passá-la na cabeça de Gi e ela passou as mãos no cabelo. Nesse momento, Lore que ainda estava com a boneca na mão, aproximou-se de Thi e começou a empurrá-lo para ele deixar de mexer com Gi. O menino parou de passar a almofadinha na cabeça da amiga e, nesta hora, a professora Cláudia aproximou-se com um pente na mão e o entregou para Thaw. Gi levantou-se da cadeira e, imediatamente, Thi sentou-se. Enquanto o menino estava sentado, Gi que estava em pé atrás da cadeira, pegou da mão dele uma almofadinha e começou a passar no cabelo do amigo. Thaw, que estava com o pente e um tecido nas mãos, entregou o tecido para Lore, que estava ao seu lado, e foi pentear o cabelo de Thi. Nesse momento, Gi que também estava mexendo no cabelo do menino, começou a

reclamar com Thaw que havia entrado na sua frente e tomado o seu lugar. Enquanto isso, Fe colocou um pedaço de tecido sobre o peito de Thi, mas Lore, que estava próxima, o retirou imediatamente. Fe ainda tentou pegar o tecido da menina, mas não conseguiu. Gi, que estava atrás de Thi, empurrou Thaw e esta deslocou-se para frente do menino e continuou penteando o cabelo dele. Durante o tempo em que Thaw ficou penteando o cabelo de Thi, Gi, que estava atrás dele, passava a mão no seu cabelo e com a almofadinha fazia movimentos como se estivesse passando shampo ou creme. Depois que terminou de pentear o cabelo do amigo, Thaw o fez levantar da cadeira. Em seguida, Fe sentou na cadeira e Thaw o posicionou de maneira a ficar de frente para ela que, imediatamente, começou a pentear o cabelo do amigo. Enquanto isso, Gi e Thi, que estavam com a almofadinha na mão, começaram a fazer de conta que estavam lavando a cabeça de Fe. Logo, o menino levantou-se da cadeira. Assim que ele se levantou, Lore sentou-se e, rapidamente, Thaw posicionou-se atrás dela, para conseguir pentear o seu cabelo. Enquanto Thaw penteava o cabelo de Lore, Thi que estava segurando duas almofadinhas, uma em cada mão, também participava da brincadeira, passando-as sobre o cabelo da menina. De repente, Thaw desequilibrou-se e caiu no chão, mas levantou-se, rapidamente, e foi buscar outra criança para sentar na cadeira da cabeleireira. A brincadeira foi liderada o tempo todo por Thaw que determinava quem se sentava na cadeira e, na maioria das vezes, quanto tempo cada um ficava sentado. (SITUAÇÃO 20, DURAÇÃO: 11 minutos e 18 segundos, 29 de agosto de 2013).





IMAGENS DE VÍDEO 11 - SITUAÇÃO 20: CRIANÇAS BRINCANDO DE CABELEIREIRO (A)
 FONTE: A autora (Agosto de 2013).

As situações demonstram que as condições da experiência das crianças, nesse caso, principalmente o tempo livre dedicado à exploração dos objetos na sala, motivou Bia e Thaw à brincadeira lúdica de cabeleireiro (a) e Fe e Ia a brincar de assistir ao jogo de futebol pela televisão.

No caso das meninas, mesmo com poucos objetos, inicialmente apenas um pedaço de tecido e uma cadeira, elas criaram uma situação imaginária, onde Bia era a cliente que, sentada na cadeira, posicionava-se de forma com que Thaw, a cabeleireira, pudesse mexer em seus cabelos. O tecido, nesse momento, era utilizado pelas meninas para proteger o corpo da cliente, da mesma forma como os (as) cabeleireiros (as) utilizam na vida real e as almofadinhas eram utilizadas como xampo e pente. Fe e Ia utilizaram as peças de encaixe como se fossem o controle remoto da televisão e faziam de conta que estavam assistindo ao jogo.

Assim, a situação imaginária criada pelas crianças durante a brincadeira lúdica teve como referência experiências que foram vivenciadas por elas anteriormente e reelaboradas durante a realização da brincadeira, pois, “toda obra

da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Durante a brincadeira de Fe e Ia e de Bia e Thaw percebe-se a utilização de objetos substitutivos, os meninos utilizaram as peças de encaixe para representar o controle remoto da televisão, e, na brincadeira das meninas, as almofadinhas de espumas foram utilizadas como xampu, pente e tesoura. Segundo Elkonin (2009, p. 224) “um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado”. Nesse caso, a utilização pelas crianças dos objetos substitutivos revela elementos que compõem a situação social de desenvolvimento das crianças nesse momento de suas experiências: a imaginação, a função simbólica da consciência, a memória, a capacidade de planejar e elaborar.

Aos poucos, as crianças não somente imitam as ações dos adultos, mas passam a assumir o papel destes, dando origem ao jogo protagonizado ou jogo de papéis. O jogo protagonizado começa a surgir na brincadeira quando a criança atribui ao objeto da brincadeira - por exemplo, a boneca - o nome de um personagem e depois começa a falar em nome dele (ELKONIN, 2009). Com isso, complica-se também a estrutura das ações lúdicas, que a princípio são de apenas um ato, quando a criança fica repetindo a mesma ação por algum tempo, como demonstram as situações transcritas. Posteriormente, elas começam a executar duas ou mais ações sem vinculação, até que “com o fim do primeiro período da infância, entre dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações” (ELKONIN, 2009, p. 229).

Considerando que nas situações transcritas, as crianças ainda não estavam assumindo papéis e ficavam repetindo sempre a mesma ação, entendemos que tais ações são fundamentais e fazem parte do processo de desenvolvimento da brincadeira lúdica ao jogo protagonizado, ou seja, do movimento de desenvolvimento da brincadeira das crianças. Por isso, é importante que na escola da infância as condições da experiência das crianças garantam a elas a possibilidade de realização de tais brincadeiras.

A brincadeira lúdica, assim como, o jogo de papéis não requer regras desenvolvidas e formuladas com antecedência, no entanto, elas encontram-se ocultas na brincadeira e, mesmo que as crianças pareçam livres, seus comportamentos são submetidos ao que estejam representando (VIGOTSKI, 2008).

Na brincadeira de cabeleireiro (a), por exemplo, observamos que, às vezes, ao lavarem e mexerem no cabelo da criança que representava a cliente, acabavam puxando-o, mas esta não reclamava e mantinha-se sentada como as pessoas fazem realmente no (a) cabeleireiro (a). Com essa atitude, as crianças revelam que a situação imaginária, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação leva as crianças ao domínio de sua própria conduta, pois, ao imitarem os adultos e assumirem o papel destes, deixam de agir conforme sua própria vontade e passam a se comportar de acordo com as ações latentes no papel assumido. Segundo Kratsova (2010, p. 05) a brincadeira de papéis “promove a submissão voluntária às normas e, além disso, oferece a base psicológica para o controle da vontade”.

Conforme Vigotski (2008, p. 32):

[...] o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha de menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

O papel assumido pela criança no jogo protagonizado influencia também no desenvolvimento de sua personalidade (KRATSOVA, 2010). Segundo a autora:

É amplamente conhecido que representar heróis fortes e corajosos pode ajudar a criança tímida e acanhada a se tornar menos tímida e medrosa. Para isso, elas precisam ser constantemente lembradas ou precisam mesmo da representação real em que o herói supera seus medos (KRATSOVA, 2010, p. 06).

A situação em que Bia e Thaw brincavam de cabeleireira demonstra que a atividade das meninas provocou em outras da turma o desejo de também participar da brincadeira, o que a tornou mais interessante e dinâmica, pois, sempre havia alguém disposto a ser o cliente, enquanto as demais eram cabeleireiras.

Quanto à intervenção das professoras, percebemos que, durante a brincadeira dos meninos com o controle remoto, ela não ocorreu de maneira direta e eles mantiveram-se envolvidos na mesma situação imaginária do início ao final da

atividade. Na brincadeira de cabeleireiro (a), a professora Cláudia, ao perceber do que as crianças estavam brincando, pegou um pente e o entregou para Thaw, a menina que iniciou a brincadeira e a liderava até aquele momento. Com essa atitude, ela apenas beneficiou uma criança –Thaw - e não a provocou a realizar novas ações, pois ao ganhar o pente, ela continuou executando a mesma ação de pentear os cabelos dos amigos, a única diferença é que passou a utilizar o instrumento – pente – disponibilizado pela professora. Mais uma vez, a atitude da professora nos dá indícios de que a mediação ocorreu de maneira espontânea, sem a intenção de ampliar as possibilidades de apropriação/objetivação das crianças, pois elas continuaram realizando as mesmas ações após a intervenção.

A professora, nesse caso, poderia ter provocado as crianças a enriquecerem a brincadeira, disponibilizando outros objetos como um secador de cabelo ou algo que o substituisse, grampos, presilhas, vidro de esmalte, agenda, lápis, telefone, ou mesmo ter se envolvido, solicitando às crianças que marcassem um horário para ela. Poderia também ter levado a turma a uma visita em um salão de cabeleireira do bairro, onde, sob a orientação da professora, as crianças poderiam conversar com a profissional para entender melhor o seu trabalho, como é executado, quais os procedimentos que são utilizados, para poderem representar na brincadeira as várias ações que compõem a atividade do (a) cabeleireiro (a). Outra possível mediação seria a professora ter criado situações-problemas que as levassem a executar novas ações, ampliando a atividade e provocando também o exercício do pensamento das crianças. Diante dos questionamentos da professora, teriam que encontrar soluções para as questões apresentadas, enriquecendo, com isso, a atividade e sendo levada a agir na zona de desenvolvimento iminente.

Conforme Bredikyte (2004, p. 8, apud Moreno et. al, 2014, p. 294), durante a brincadeira lúdica é importante que

O adulto ajude e participe, e em momentos críticos realiza ações específicas se as crianças não sabem fazer, também podem modelar certos comportamentos. É importante que o adulto identifique os momentos críticos para que inicie propondo uma ideia, ou um personagem novo para que o jogo reviva.⁵⁶

⁵⁶ No original: “El adulto ayuda y participa, y en momentos críticos realiza acciones específicas si los niños no saben qué hacer, también puede modelar ciertos comportamientos. Es importante que el adulto identifique los momentos críticos para que inicie proponiendo una idea, o un personaje nuevo para que el juego reviva”.

Moreno et. al. (2014) elucidam ainda que quando o adulto auxilia a criança a assumir os papéis, ele amplia sua zona de desenvolvimento iminente. Assim, segundo a autora, “o jogo de papéis se constitui em uma atividade transitória que passa de compartilhada e dependente para a realização independente de ações [...]”⁵⁷ (MORENO et. al 2014, p. 294).

O fato das crianças brincarem livremente com os objetos não significa que a atividade está isenta da mediação da professora e que não deva ser organizada e planejada previamente por ela. Como vimos, anteriormente, a escolha dos materiais, a sua disponibilidade no espaço, o tempo dedicado à experiência e outras ações da professora, são consideradas mediações indiretas, que interferem na realização das atividades das crianças. Por isso, ao brincar livremente com os objetos, ainda que a professora não esteja controlando a experiência das crianças, elas não estão livres das mediações anteriores que foram realizadas e proporcionadas.

Conforme Andrada (2006, p. 133), um dos papeis do (a) professor (a) é o de organizador do ambiente social, ou seja,

Como aquele professor que tem como especificidade de sua ação docente estabelecer as bases das condições relacionais que favoreçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, quais sejam ação conjunta, diálogo e coletividade.

Outra situação de envolvimento das crianças na atividade aconteceu quando a professora lhes disponibilizou, pela primeira vez, alguns brinquedos de madeira com pinos de encaixe.

Esta foi a primeira vez em que a professora disponibilizou para as crianças o brinquedo de encaixe com peças de madeira. Havia três tipos de brinquedos e a menina Lau (3 anos e 2 meses) pegou um deles para brincar. O brinquedo tinha uma base quadrada de madeira, composta por cinco fileiras de quatro orifícios cada uma. Para cada orifício havia um pino, também de madeira, em formato cilíndrico para ser encaixado na base. Os pinos eram de quatro tamanhos diferentes e das cores azul, amarelo, verde e vermelho. Assim que a menina pegou o brinquedo, retirou quase todos os pinos dos orifícios, segurou o que foi possível em sua mão e começou a recolocá-los na base de madeira. A princípio, colocou três pinos da cor amarela e do mesmo tamanho, um ao lado do

⁵⁷ No original: “[...] el juego de roles se constituye en una actividad transitoria que pasa de compartida dependiente hacia la realización independiente de acciones [...]”.

outro. Prosseguindo, a menina encaixou um pino pequeno, da cor verde na segunda fileira e um azul ao lado do verde. Depois pegou um pino de tamanho médio e da cor verde e o colocou na terceira fileira, ao lado de um pino verde que já estava encaixado na base. Em seguida, pegou um pino pequeno azul e o encaixou na quarta fileira, ao lado de dois pinos azuis que já estavam colocados. Continuando, Lau encaixou mais um pino verde, de tamanho médio na terceira fileira, um azul pequeno na segunda e um amarelo grande na primeira. O último pino que estava em sua mão era um amarelo grande que ela colocou na segunda fileira ao lado do pino azul. Depois a menina pegou os pinos que estavam no chão ao seu lado. O primeiro foi um médio e verde que ela encaixou na terceira fileira ao lado dos outros pinos verdes. Pegou um pino grande e amarelo, ameaçou encaixá-lo na primeira fileira junto com os outros pinos amarelos, mas não o encaixou e manteve-se olhando para o brinquedo. Colocou as mãos na cintura e ficou segurando o pino. Em seguida, pegou dois pinos vermelhos que estavam no chão. A menina olhou, por alguns segundos, a base com os pinos já encaixados e logo encaixou o pino amarelo na primeira fileira ao lado dos outros pinos amarelos. Manteve os pinos vermelhos na mão. Na base não havia nenhum pino vermelho encaixado. Sem saber onde colocar os pinos vermelhos, a menina retirou do orifício o pino amarelo que havia encaixado por último, colocou-o no chão junto com os vermelhos e começou a retirar todos os pinos que estavam encaixados na base. Nesse momento, um menino aproximou-se da menina e colocou sobre os pinos algumas peças de outro brinquedo com que ele estava brincando. Rapidamente, Lau reclamou dizendo que não era para ele colocar o brinquedo lá. O menino continuou ao lado da menina e ela dizendo que não queria brincar com ele. A menina juntou os pinos próximos a ela para continuar encaixando-os. A filmagem teve que ser interrompida porque outras crianças se aproximaram da pesquisadora querendo conversar, o que a impossibilitou de continuar o procedimento. Após a filmagem, a menina continuou brincando com os pinos por mais ou menos seis minutos. (SITUAÇÃO 24, DURAÇÃO: 2 MINUTOS E 7 SEGUNDOS, 02 de outubro de 2013).





IMAGENS DE VÍDEO 12 - SITUAÇÃO 24: CRIANÇA BRINCANDO COM JOGO DE ENCAIXE DE MADEIRA. FONTE: A autora (Outubro de 2013).

A situação revela que as condições da experiência de Lau, especialmente o contato com o brinquedo novo e o tempo para a realização da experiência, motivou a menina, assim como várias outras crianças da sala, à atividade de exploração do material de madeira.

Elkonin (2009, p. 212) cita as pesquisas de Denísova e Figurin (1929) sobre a influência do novo na atividade das crianças e afirma que para os autores “o típico da criança é o seu interesse preferente pelo novo e isso se pode ver já no quinto mês de vida”. Assim, a questão da novidade dos objetos oferecidos e disponibilizados às crianças na escola da infância é uma das condições de suas experiências que também precisa ser considerada para favorecer o seu envolvimento e a criação de novos motivos que a levem a novas vivências significativas e promotoras do desenvolvimento.

Entre os brinquedos novos, havia também outro jogo de encaixe que foi utilizado por duas meninas.

Duas meninas, Lore (3 anos e 3 meses) e Bia (2 anos e 9 meses) estavam brincando com um brinquedo de encaixe de madeira pela primeira vez. O brinquedo continha uma base quadrada de madeira com algumas hastes roliças fixadas sobre ela, onde se encaixavam as peças em formato de círculo, quadrado, retângulo e triângulo. As peças avulsas continham orifícios para serem encaixadas nas hastes fixadas na base e eram compostas das cores, amarela, vermelha, azul e verde. O círculo possuía apenas um orifício, o quadrado continha quatro, o triângulo três e o retângulo dois. Para cada peça, havia um lugar certo a ser encaixada na base. As meninas iniciaram, encaixando o quadrado, o retângulo e o círculo no lugar correto. Em seguida, pegaram o triângulo, mas não conseguiram encaixar os três orifícios nas hastes, então encaixaram apenas um. Pegaram algumas peças de outro brinquedo de plástico que estavam próximas a elas e colocaram sobre a base, entre as peças de madeira. Prosseguindo, retiraram as peças, tanto as de madeira quanto as de plástico. Nesse momento, algumas crianças aproximaram-se da pesquisadora para olharem na filmadora. Em seguida, Lore reiniciou os encaixes, começando com o quadrado. Ela introduziu apenas dois orifícios da peça nas hastes, deixando o restante sem encaixe. Mas logo, ela retirou a peça, ameaçou colocá-la em outro lugar (que seria o correto), desistiu e encaixou apenas um orifício do quadrado na haste que seria para o triângulo. Assim que encaixou, ela retirou, novamente, e fez algumas tentativas para encaixar todos os orifícios nas três hastes, mas não conseguiu porque o quadrado tinha quatro orifícios e o posicionamento das hastes não se encaixava no quadrado. Enquanto isso, Bia encaixou dois círculos numa das hastes que seria para o quadrado. Em seguida, pegou um retângulo de dois orifícios e tentou encaixá-lo nas hastes que seriam para o triângulo. Nesse momento, Lore colocou o quadrado no chão e foi ajudar a amiga encaixar o retângulo. Logo, Lore pegou a peça da mão da amiga e encaixou-a no local correto, fixando os dois orifícios nas duas hastes. Assim que terminou, Lore virou a base deixando os círculos perto dela e o retângulo ao lado da amiga. Prosseguindo, encaixou mais um círculo sobre os dois círculos que já estavam encaixados e Bia pegou dois retângulos e os encaixou sobre o outro que também já estava encaixado na base. Depois Bia pegou o quadrado e tentou encaixá-lo nas três hastes que seriam para o triângulo, mas não conseguiu. Nesse momento, Lore, retirou os círculos que estavam encaixados numa das hastes que seria para o quadrado e disse para a amiga: ____Aqui ó. Bia não entendeu o que a amiga estava dizendo e continuou tentando encaixar o quadrado nas hastes do triângulo. Em seguida, Lore pegou outro quadrado, que estava no chão, e

encaixou-o no local correto, de onde ela havia retirado os círculos. Imediatamente, Bia colocou o seu quadrado sobre aquele que a amiga havia encaixado, corretamente. E assim, encaixaram todos os quadrados. Nesse momento, apareceu um menino e pegou um círculo do jogo delas. Lore começou a reclamar e foi em direção ao menino para recuperar a peça. Após algumas tentativas, conseguiu recuperá-la. Nesse momento, outro menino aproximou-se da pesquisadora com alguns pinos dentro de uma caixinha de madeira dizendo que era carne assada. A pesquisadora conversou um pouco com ele, e logo o menino se afastou. Prosseguindo, Lore conseguiu recuperar a peça do amigo, encaixou-a na haste correta e, em seguida, colocou os demais círculos também. Enquanto isso, Bia tentava colocar o retângulo nas hastes do triângulo. Em seguida, Lore pegou a peça das suas mãos e também tentou encaixá-la nas hastes do triângulo, mas logo olhou para o brinquedo e retirou um quadrado para colocar o retângulo em seu lugar. Nesse momento, ela percebeu que o retângulo se encaixaria nas hastes ao lado. Colocou-o no lugar correto e retornou o quadrado de onde havia retirado. Nesse momento, somente os triângulos não estavam encaixados, as demais peças estavam todas no lugar correto. Bia pegou um triângulo e encaixou apenas um orifício, deixando dois sem encaixar. Lore também pegou um triângulo e fez o mesmo. Depois fez algumas tentativas para encaixar todos os orifícios. Como não conseguiu, acabou colocando-o como as demais peças. Após encaixarem todos os triângulos, começaram a colocar as peças de plástico nos espaços vagos da base. O triângulo foi a única peça com que não conseguiram encaixar todos os orifícios, embora na última vez tenham-no colocado no espaço correto. (SITUAÇÃO 26, DURAÇÃO: 4 minutos e 12 segundos, 02 de outubro de 2013).





IMAGEM DE VÍDEO 13: SITUAÇÃO 26 – MENINAS BRINCANDO DE ENCAIXE COM PEÇAS DE MADEIRA. Fonte a autora (outubro de 2013).

O envolvimento de Lau, assim como de Lore e Bia, na atividade de exploração do novo brinquedo é percebido por meio de seus gestos, olhares, falas, fisionomia e movimentos corporais, assim como, no momento em que o amigo se aproxima de Lau com um brinquedo diferente para brincarem juntos e a menina se nega a brincar com ele. Outra situação que demonstra o envolvimento das crianças é quando um menino pega uma das peças de Lore e Bia e, no mesmo instante, Bia começa a chorar e insiste para que o amigo a devolva.

Nas duas situações, ao explorarem o brinquedo novo, as meninas, inicialmente, realizaram as ações para as quais ele foi construído, encaixando as peças de acordo com a disposição dos pinos na base – os orifícios da base -, o que significa que elas estavam utilizando o brinquedo de acordo com sua função direta (MUKHINA, 1996). Essa situação também é reveladora da situação social de desenvolvimento das crianças, ou seja, da apropriação/objetivação que fizeram do brinquedo novo, pois demonstra as várias tentativas feitas por elas para a utilização do brinquedo. A insistência da menina na ação indica um pensamento, uma intenção, e mesmo um domínio crescente em relação ao uso do objeto, exige

também a percepção da relação entre a placa com os pinos. As objetivações realizadas pelas meninas trazem indicadores dos processos psíquicos em desenvolvimento, como a atenção, a percepção e o pensamento.

Durante o encaixe dos pinos, há indícios de que Lau estava usando como critério suas cores, pois em três fileiras da base, ela utilizou pinos de uma mesma cor, sendo: uma fileira de amarelos, outra de verdes e outra de azuis. Em apenas uma fileira, ela misturou as cores, colocando pinos verdes e azuis. Tal atitude demonstra que a atividade realizada por Lau levou-a a novas apropriações/objetivações que provocou o exercício da atenção e da percepção, pois, ao encaixar as peças, a menina deteve-se, na maioria das vezes, na característica referente à cor das peças. Já as ações de Lore e Bia nos dão indícios de que elas não estavam utilizando, como critério de encaixe, as cores, mas sim o formato das peças, pois, durante toda a exploração do material, elas tentavam colocar as peças semelhantes, umas sobre as outras. Segundo Martins (2013, p. 144) “a concentração no alvo é um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional” e considera como característica principal da atenção o “esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido da realidade na qual a atividade ocorre”. Para a autora (2013, O. 143):

a atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência”.

Quanto ao desenvolvimento da percepção, Martins (2013, p. 134) afirma que ele corresponde

às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos necessárias à sua identificação, originando-se de “comportamento de busca”, de “orientação no meio”, que, gradativamente internalizados, instituem a “ação perceptiva”.

Durante a trajetória de desenvolvimento da percepção, as crianças primeiramente percebem o todo dos objetos e das situações para, posteriormente, se deterem nas partes específicas. Luria (1981, p. 199, apud Martins 2013, p. 132) afirma que:

[...] a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação, então, com os dados originais.

A situação problema manifestou-se na experiência de Lau, quando ela colocou uma peça amarela na fileira onde as peças estavam misturadas – verdes e azuis – e, ao encaixar a última peça amarela sobre a base, ficou em dúvida sobre onde deveria colocá-la. Outro problema ocorreu quando Lau pegou as peças vermelhas e, como ainda não havia nenhuma peça dessa cor sobre a base, também não soube onde colocá-las. Essas situações parecem ter levado Lau a exercitar o pensamento e sua atitude, ao colocar as mãos na cintura e olhar atenta para o brinquedo, demonstra que estava tentando encontrar uma solução para o problema. Sem a intervenção direta da professora naquele momento, Lau encaixou a peça amarela na fileira com peças amarelas e, em seguida, sem saber onde colocar as vermelhas, retirou todas as peças que já estavam encaixadas para recomeçar a brincadeira.

Na brincadeira de Lore e Bia, o problema aparece quanto ao encaixe dos triângulos, os quais não conseguiram encaixar utilizando todos os orifícios das peças nas hastes da base, mesmo depois de várias tentativas. Assim, os triângulos foram encaixados em apenas uma haste.

A situação demonstra que sozinha, Lau não foi capaz de encontrar uma solução para o encaixe das peças vermelhas, assim como, Lore e Bia também não conseguiram encaixar corretamente os triângulos e, nesse caso, a intervenção da professora, conversando e questionando as meninas quanto ao critério que estavam utilizando na brincadeira, poderia favorecer a criação da zona de desenvolvimento iminente, ajudando-as a encontrar outras soluções para o problema e potencializando seu desenvolvimento.

Este acompanhamento do uso de um novo objeto, problematizando com as crianças sobre suas possibilidades de uso pode ser feito por meio de boas perguntas que levem as crianças a pensar e a buscar novas formas de ação com os objetos – sempre que elas usem objetos sem avançar em sua utilização.

Há dois aspectos que merecem ser esclarecidos quanto à mediação entre o (a) professor (a), a criança e a cultura. Primeiro que o mediador não é aquele que

realiza as atividades pela criança, mas com ela, “atuando como parceiro mais experiente” (MELLO, 2003, p. 35) da relação, o que, segundo Vigotski (1996), favorece as possibilidades de avanço no desenvolvimento infantil. Segundo, que a mediação não deve cercear o fazer das crianças, de modo a obrigá-la a realizar somente aquilo que é proposto pelo mediador (a) – professor (a) -, mas que crie condições para que as crianças ampliem seus experimentos e seu contato com as objetivações humanas, podendo ter como resultado seu desenvolvimento humano.

Outra atitude da professora que pode ampliar as referências de uso do material é quando ela brinca junto com as crianças.

A professora Laura aproximou-se das crianças para mediar o jogo de encaixe. O jogo era composto por uma base de madeira com orifícios onde se encaixavam os pinos, também de madeira, de cores e tamanhos diferentes. Quando se iniciou a filmagem, as peças amarelas já estavam encaixadas na mesma fileira e a professora estava chamando a atenção das crianças para colocarem, na fileira ao lado, as peças vermelhas. Laura mostrava o espaço que ainda estava vazio e solicitava às crianças que colocassem as peças vermelhas. Ao lado da professora, havia oito crianças, participando da brincadeira. Algumas estavam agachadas e observavam, outras pegavam peças e algumas saíam procurando pela sala as peças solicitadas pela professora. Enquanto encaixavam as peças vermelhas, uma criança se aproximou, chamando a professora com uma peça azul na mão. A professora disse: ____ Não, essa é azul. Assim que encaixaram todas as peças vermelhas, a professora, apontando para a fileira ao lado, perguntou: ____ E agora aqui? E ela mesma respondeu: ____ Vamos pôr uma carreirinha de verde, agora. Na fileira onde seriam colocadas as peças verdes, já estavam encaixadas duas peças verdes, uma azul e uma vermelha. A professora retirou as peças azul e vermelha e disse para as crianças: ____ Dois verdes agora. Mostrou para as crianças qual era o pino verde e uma delas encaixou uma peça verde. Em seguida, pediu para colocarem mais uma verde e um menino encontrou outra peça verde e a colocou no orifício. Depois a professora mostrou a outra fileira lateral e falou: ____ Agora vamos colocar o azul. ____ Cadê o azul? Na fileira lateral já havia uma peça azul encaixada. Então pediu para as crianças pegarem uma peça que fosse igual à que estava encaixada. Rapidamente, um menino pegou uma peça azul que estava no chão e a professora elogiou-o. Depois a professora mostrou para outra menina que havia uma peça na caixinha que ela estava segurando. Nesse momento,

houve um conflito entre duas crianças da sala e a professora dirigiu-se a elas perguntando se o que estavam chutando era bola. A menina, que estava segurando a caixa de madeira ao lado da professora, viu no chão um cubo preto, pequeno e de madeira. Pegou-o e jogou para as crianças, dizendo que era a bola. Enquanto a professora ficou no chão, próxima às crianças, elas conversavam e se movimentavam bastante. (SITUAÇÃO 29, DURAÇÃO: 1 minuto e 11 segundos, 02 de outubro, 2013).

A intervenção da professora, nesse caso, nomeando as cores das peças e indicando o local onde elas deveriam ser colocadas, deu às crianças a possibilidade de apropriarem-se do nome das cores, da diferença entre as peças e de um dos possíveis critérios para o seu encaixe na base de madeira. A fala e os gestos da professora, indicando para as crianças qual peça deveriam pegar e onde ela deveria ser encaixada, podem ser considerados como um gesto indicativo – elemento externo – favorável ao desenvolvimento da atenção e da percepção, pois, diante de várias peças de cores diferentes, as crianças precisavam encontrar a peça semelhante àquela indicada pela professora. No entanto, tudo isso poderia ter sido feito de uma maneira muito mais envolvente e desenvolvendo, com boas perguntas feitas às crianças.

Depois de utilizar o brinquedo de acordo com a sua função direta, Lau juntou-se a um amigo e passaram a criar uma maneira diferente de brincar com os pinos.

Lau (3 anos e 2 meses) e Gabri (3 anos e 3 meses) estavam brincando de equilibrar os pinos um sobre o outro. Lau equilibrou quatro pinos e chamou o amigo Thi (3 anos e 3 meses) que estava próximo a eles para ver o que ela tinha feito. Em seguida, chamou Jo (3 anos e 3 meses) que também estava próximo, e no mesmo momento ele se levantou, chegou perto e derrubou os pinos que Lau havia equilibrado. Ela falou “não” e continuou brincando. Enquanto isso, Gabri também equilibrava seus pinos e recomeçava toda vez que eles caíam. Prosseguindo, Lau conseguiu equilibrar sete pinos e os derrubou quando foi colocar o oitavo. Depois ela equilibrou mais três pinos. Após a interrupção da filmagem, as crianças continuaram na brincadeira por mais alguns minutos. (SITUAÇÃO 28, DURAÇÃO 1 minuto e 13 segundos, 02 de outubro de 2013).



IMAGENS DE VÍDEO 14 - SITUAÇÃO 28: PINOS DE MADEIRA II
FONTE: A autora (Outubro de 2013).

As condições da experiência de Lau, incluindo a relação com o amigo Gabri e com as demais crianças, o tempo disponível para a exploração do material, a novidade do brinquedo e a possibilidade de criação a motivaram a criar um jeito diferente de brincar com os pinos, equilibrando-os um sobre o outro e não mais de acordo com a sua função direta. Motivados por essas condições e com o novo objetivo de equilibrar os pinos e não mais encaixá-los nos orifícios da base, Lau e Gabri se envolveram em uma nova atividade.

O interesse das crianças na exploração do brinquedo e na realização da nova atividade é perceptível, pois mesmo quando os pinos que estavam sendo equilibrados caíam, as crianças não reclamavam, mas faziam festa e recomeçavam a brincadeira.

A atividade exigia das crianças controle dos movimentos corporais e atenção. Os pinos eram pequenos para permanecerem um sobre o outro, era preciso colocá-los devagar e com cuidado para se equilibrarem.

Visto o interesse e o envolvimento das crianças com os brinquedos novos, é importante que na escola de Educação Infantil haja a disposição das crianças elementos ainda não conhecidos por elas, que venham ampliar o seu contato com a cultura e possibilitar o exercício da apropriação das máximas qualidades humanas.

Diante das situações analisadas observamos que as crianças, em vários momentos, realizaram experiências que as colocaram em atividades promotoras do desenvolvimento infantil. No entanto, na maioria das vezes, a atividade não era gerida totalmente pela criança, pois eram as professoras que escolhiam e

disponibilizavam os brinquedos e objetos a serem utilizados pela turma sem mediar sua exploração e a ampliação da experiência das crianças.

Assim, na escola da infância, a relação da criança com o adulto é essencial, “e a intencionalidade do/a professor/a, orientada por uma perspectiva humanizadora de educação, potencializa a formação das máximas qualidades humanas nas crianças pequenas” (MELLO, 2009a, p. 112).

A rotina das crianças na escola contemplava também algumas atividades dirigidas pela professora, como histórias, desenhos e músicas, que serão analisadas a seguir.

2.2 EXPERIÊNCIAS DIRIGIDAS PELAS PROFESSORAS

Como parte da rotina das crianças no Centro de Educação Infantil, estão as experiências dirigidas pelas professoras como: o contar histórias, cantar e desenhar. Essas experiências antecederiam, diariamente, as brincadeiras livres e eram realizadas com todas as crianças, o que significa, que toda a turma participava da mesma experiência ao mesmo tempo.

As crianças estavam sentadas, uma ao lado da outra, ao redor do tapete e a professora numa cadeirinha, de modo que todas elas pudessem ver o livro que estava em suas mãos. A professora Laura começou a contar a história. Logo no início, enquanto ela contava, Thi (3 anos e 3 meses) falou: ____ Ê, ê, ê, ê, ê. Aí Laura. A professora continuou a história e todas as crianças ficaram ouvindo em silêncio. Ela mantinha o livro com as imagens voltadas para as crianças. Enquanto contava, ela olhou para a pesquisadora e disse que estava inventando a história. As crianças permaneceram em silêncio e olhando atentamente para o livro que estava nas mãos da professora e para o que ela estava falando, por volta de 40 segundos. O silêncio foi interrompido quando em uma das imagens apareceu um animal com um chapéu e Luca (2 anos e 11 meses) falou alguma coisa parecida com chapéu. A professora então, percebendo que ele havia falado do chapéu, disse: ____ Ê, ele tinha um chapéu. E assim que a professora continuou a história, outra criança, de quem a filmadora gravou somente a voz, interrompe e falou alguma coisa. Pela maneira como a criança articulou as palavras não foi possível compreender com clareza o que ela estava dizendo. A professora, nesse momento, olhou para ela com olhos

bem abertos, demonstrando que estava atenta e ouvindo o que ela estava dizendo e, assim que a criança terminou de falar, ela continuou a história. Logo em seguida, outras crianças também se manifestaram, mas a professora não interrompeu a história e continuou contando. Nessa parte da história, ela falava de alguns animais que pularam no rio. Enquanto contava, gesticulava com o braço imitando o movimento dos animais pulando e fazendo o som da água: ____ Tibúm. Uma criança, da qual a filmadora gravou somente a voz, repetiu: ____ Tibúm. Em seguida, a professora passou a contar que havia alguns animais que não queriam pular no rio porque a água estava gelada. Enquanto contava, olhava atentamente para uma das crianças que lhe perguntou: ____ Tava? E a professora respondeu: ____ Éééé. E continuou a história, falando de alguns animais que estavam nadando. Nesse momento, Luca apontou para o livro e disse: ____ O peixe lá. E a professora respondeu: ____ Alá, junto com o peixinho. Em seguida Laura perguntou: ____ Quem mais estava aqui dentro? E ela mesma foi respondendo: ____ O peixinho, aqui ó, a cobrinha. Ó que bonitinho. Nesse momento, uma menina saiu do seu lugar e se colocou mais à frente do livro para ver melhor as imagens. A professora, continuando a história, disse que os animais haviam ido papá. E chamou a atenção das crianças para as imagens do livro dizendo: ____ Olha o tamanho da barriga. Eles comeram bastante. Olha que barrigão. Várias crianças começaram erguer a blusa mostrando a barriga. Após a movimentação das crianças, mostrando as barrigas, a professora continuou contando a história. Contou que os sapos se reuniram para cantar. Nessa página do livro, havia a ilustração de vários sapinhos e ao verem as figuras Bia disse: ____ O sapinho piquininho. E a professora falou: ____ É, aí ó, o papá deles aqui, que eles acabaram de comer. Em seguida, a professora perguntou para as crianças: ____ Que musiquinha eles cantaram, quem lembra? Imediatamente, algumas crianças começaram a cantar a música do sapo não lava o pé. E a professora junto com eles, continuou: ____ Não lava porque não qué. Ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não qué, mas que chulé. Enquanto cantavam, algumas crianças batiam palmas, outras apenas cantavam e colocavam a mão no nariz, na hora que falava do chulé. Em seguida, a professora terminou a história dizendo que havia escurecido e eles foram dormir. Após a história, a professora convidou as crianças para cantarem outra música do sapo. Ela começou a cantar a música do sapo cururu, batendo palmas. As crianças foram acompanhando-a, cantando e batendo palmas também. Assim que a música acabou, a professora perguntou: ____ Tem mais uma do sapinho, não tem? Como que é? As crianças não se lembraram a que música a professora estava se referindo. Então ela disse: ____ É assim ó. E ela começou a cantar e bater palmas. ____ Eu vi um sapinho na beira do rio, de mini blusa tremendo de frio, não sei se era sapo ou se era perereca, ou se era a (a professora dizia o nome das crianças) nadando de cueca. Em seguida, as crianças gritavam, riam, agitavam os pés e batiam as mãos. A professora

continuou com a música até falar o nome de todas as crianças. E toda vez que ela terminava de falar o nome das crianças elas se manifestavam com euforia. (SITUAÇÃO 03, DURAÇÃO: 5 minutos e 43 segundos, 19 de abril de 2013).



IMAGENS DE VÍDEO 15 - SITUAÇÃO 03: PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA.
FONTE: A autora (Abril de 2013).

O momento da história era uma experiência que acontecia com todas as crianças juntas e era realizada sempre no início do dia, após o café da manhã.

Neste dia, o recurso utilizado pela professora Laura foi um livro com ilustrações bonitas e coloridas, e a maneira como ela posicionou as crianças no tapete foi fundamental para garantir que todas pudessem vê-lo. Ao iniciar a história, a professora não seguia o que estava escrito no livro, mas inventava outra história a partir das ilustrações.

Nesse caso, as condições objetivas da experiência, ou seja, o posicionamento das crianças e da professora, a qualidade do livro e das ilustrações, a maneira como a professora contava e olhava para as crianças foram fundamentais para envolvê-las com a história. Tal envolvimento é perceptível através dos olhares e movimentos corporais das crianças, assim como das suas falas e interrupções, sempre referentes ao que a professora estava contando. No entanto, ela não aproveita a história para o diálogo que as crianças querem fazer o tempo todo, o que poderia ter se tornado uma atividade preparatória para a história.

Considerando que, para Leontiev (2010), a atividade se constitui quando os motivos iniciais que levam o sujeito a agir coincidem com os objetivos finais, envolvendo-o inteiramente no que está realizando, nem sempre as crianças de uma mesma turma estão envolvidas numa mesma atividade, pois o que afeta/motiva um

sujeito a agir pode não afetar o outro. Por isso, a proposta de uma mesma atividade para todas as crianças pode não promover o resultado esperado pela professora, visto que os interesses, desejos e necessidades são diferentes. No entanto, utilizando-se de alguns recursos, como por exemplo a escolha de um bom livro, as expressões, gestos e entonações vocais utilizadas na hora de ler, a organização do espaço de modo que todos possam ouvir e ver a professora e a qualidade do livro escolhido, podem instigar as crianças a se interessarem e a se envolverem com a história, colocando-se em atividade.

Quando ao contar a história para uma turma de crianças de dois a três anos, a professora optar pela leitura do livro é imprescindível que ela prepare a leitura antecipadamente, caso contrário, pode perceber no meio da história que o assunto não é interessante e a sua falta de conhecimento sobre o livro pode causar também desinteresse nas crianças, como demonstra a situação, a seguir.

A professora Cláudia estava sentada numa cadeirinha que havia na sala e as crianças estavam sentadas sobre o tapete à sua frente. Antes de iniciar a história para as crianças que já estavam esperando, a professora leu, silenciosamente, a página inicial do livro para ela própria conhecer essa primeira página da história e, em seguida, começou a contá-la para as crianças. Enquanto a professora lia o livro para si, algumas crianças ficaram de joelho, apoiando-se em sua perna para também verem o livro, e outras conversavam entre si. Assim que a professora começou a contar a história, a maioria das crianças sentou-se e olhou para a professora. A história era sobre os animais de estimação. O primeiro animal que apareceu na história era um hamster e a professora contou às crianças que ele era um gatinho (sic) e gostava de brincar com as folhinhas. Em seguida, ela chamou a atenção das crianças para uma minhoquinha que também apareceu na história. Depois, perguntou para a Bia (3 anos) se o gatinho dela brincava. A criança mexeu com a cabeça, respondendo que sim. Na próxima página do livro, apareceu um canário amarelo, e a professora, novamente, fez a leitura rápida e silenciosa da história para tentar compreender o que estava escrito. Depois de uma pequena pausa, leu, rapidamente, para as crianças: ____ Que ele canta alegremente pelo ar... Pela filmagem deu a impressão que iria continuar contando mais alguma coisa, porém acabou interrompendo bruscamente sua fala. Em seguida, dirigiu-se à pesquisadora e disse que a história era meio esquisita. As crianças, nesse momento, continuavam sentadas, algumas olhando para o livro e outras conversando. Na página

seguinte, apareceu um coelho e a professora sem fazer a leitura para si, como fizera nas páginas anteriores, contou que aquele coelho gostava de bolo de cenoura. Imediatamente, várias crianças começaram a conversar e, embora não fosse possível compreender perfeitamente tudo o que elas falavam, era possível entender que se referiam ao coelho. A professora não deu importância para o que as crianças falavam. Novamente, olhou para a pesquisadora e disse que a história era meio esquisita. Prosseguindo, a professora leu para as crianças: ____ Tobias nosso novo lobo, um cachorrinho e um sapo. Logo em seguida, Lari (3 anos e 1 mês) começou a cantar: ____ O sapo não lava o pé, não lava porque não qué. A professora começou a falar junto com a menina que cantava: ____ Que historinha que é essa? São, sabe como chama esse livrinho de história? A Lari que estava cantando a música do sapo, respondeu: ____ A lá o Bilu, Bilu. E a professora continuou: ____ Os animais de estimação. Em seguida, Bia, que estava ao lado de Lari, começou a cantar: ____ O sapo não lava o pé, não lava porque não qué. A professora, sem dar importância para o que as crianças estavam falando e cantando, continuou, na página seguinte do livro, dizendo: ____ Agora essa daqui. Nesse momento, novamente, a professora interrompeu a história para fazer a leitura silenciosa, do livro. Dessa vez, demorou um tempo maior do que das vezes anteriores (5 segundos). Logo em seguida, ela disse: ____ A ratinha, a ratinha. E mostrando o livro para as crianças, ela disse: ____ São os animais de estimação do Tobias. Então ele está apresentando, ele tem um canário, tem um sapo, ele tem uma ratinha e um gato. Enquanto a professora falava e mostrava as ilustrações do livro, algumas crianças bocejavam, outras conversavam, olhavam para os lados e um menino, que estava bem na frente, ficou de joelho para ver melhor o livro. E finalizando a história, a professora contou: ____ Olha, agora à noite, todo mundo está descansando lá fora no luar. Em seguida, a professora disse às crianças: ____ Vamos cantar uma musiquinha então. De qual? Do sapo ou do gatinho? E eles prosseguiram cantando. (SITUAÇÃO 05, DURAÇÃO: 4 minutos e 38 segundos, 08 de maio de 2013).





IMAGEM DE VÍDEO 16 – SITUAÇÃO 05: PROFESSORA CONTANDO HISTÓRIA.
FONTE: A autora (maio de 2013).

A situação demonstra que as condições concretas em que a experiência foi realizada como: a falta de conhecimento da professora em relação ao conteúdo da história, o seu desconforto quanto à realização da leitura, a falta de diálogo com as crianças, o posicionamento das crianças – não sentadas em círculo e sim de maneira aleatória no tapete – dificultaram o envolvimento com a experiência. Por meio dos sinais verbais e não verbais, transmitidos pelas crianças, é possível observar aquelas que estavam envolvidas ou não com a experiência. Por exemplo, havia crianças que, enquanto a professora fazia a leitura silenciosa do livro, ajoelhavam-se, apoiando os braços sobre as pernas da professora para também ver o livro. Durante a leitura, interrompiam-na, fazendo comentários em relação ao assunto lido. Algumas aproveitavam para conversar com os amigos e observar outras coisas na sala. Nesse caso, apesar de todas as crianças da turma estarem sentadas próximas à professora para ouvir a história, a situação nos dá indícios de que nem todas foram afetadas pela história, o que significa que, para algumas crianças, a experiência não favoreceu a constituição da atividade. Considerando que a atividade é condição para o desenvolvimento, a experiência pouco favoreceu o desenvolvimento de algumas crianças. Nesse caso, a situação social de desenvolvimento de cada criança também se diferenciava, pois a condição de apropriação/objetivação da cultura, os interesses e as motivações das crianças, naquele momento, também eram diferentes. Por isso, a prática pedagógica que não considera as diferenças entre as condições em que as crianças se encontram para o desenvolvimento é considerada inadequada e traz pouca contribuição ao desenvolvimento das crianças.

As atitudes da professora Cláudia dão indícios de que ela estava preocupada em realizar a tarefa que havia definido, não se importando com as crianças - se estavam ou não envolvidas e interessadas na história -, ou seja, ela não tinha clareza de qual deveria ser seu papel na relação das crianças com a cultura.

A linguagem oral faz parte da linha central de desenvolvimento nessa faixa de idade, no entanto, percebe-se que as crianças ainda a utilizavam em sua forma rudimentar, pois, muitas vezes, não se compreendia o que estavam dizendo. A atitude de Laura em ouvi-las e, em seguida, pronunciar novamente a palavra dita por elas de maneira correta, pode ser considerada uma mediação direta que favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral, pois a apresentou na sua forma final e ideal, oferecendo às crianças novos modelos de linguagem, sem constrangê-las, como aconteceu quando a professora repetiu para Luca a palavra “chapéu”. O mesmo não aconteceu com Cláudia que, na maioria das vezes, não dava importância ao que as crianças estavam falando e as interrompiam para continuar a história.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem não deve ocupar um papel secundário na prática educativa com as crianças pequenas, pois ela não é considerada apenas “um meio para a comunicação com os adultos e coetâneos, mas também permite organizar os diferentes tipos de ações objetais e adquirir ações simbólicas”⁵⁸ (SOLOVIEVA et. al, 2015, p. 12). Segundo a autora (2015, p. 12),

graças à linguagem, a atividade psicológica superior se modifica substancialmente, a percepção se torna generalizada, objetual-categorial e consciente. As coisas percebidas pelas crianças adquirem uma determinada significação e destinação social.⁵⁹

A linguagem oral, segundo Solovieva et. al (2015, p. 13), desempenha também a função mediadora que “regula toda a atividade e participa na consolidação de processos psicológicos prévios à aprendizagem escolar como a aquisição da função simbólica”⁶⁰.

⁵⁸ No original: “[...] el medio de comunicación con los adultos y coetâneos, sino también permite organizar los diferentes tipos de acciones objetales y adquirir acciones simbólicas”.

⁵⁹ No original: “ Gracias al lenguaje, la actividad psicológica superior se modifica sustancialmente, la percepción se vuelve generalizada, objetual-categorial y consciente. Las cosas percibidas por los niños adquieren una determinada significación y destinación social”.

⁶⁰ No original: “ [...] regula toda a actividad y participa en consolidación de procesos psicológicos previos al a aprendizagem escolar como es la adquisición de la función simbólica”.

No caso das situações analisadas, o livro e a fala de Laura, nesse momento, também tiveram a função de instrumentos externos que serviram para orientar a atenção, a memória e a linguagem das crianças durante a história. A memória também foi exigida quando Laura lhes perguntou sobre a música que os sapinhos cantavam, e logo algumas crianças começaram a cantar “o sapo não lava o pé...”.

Luria (1991, p. 39, apud Martins, 2013, p. 154) define a memória como:

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios [grifos no original]

A memória é considerada pela teoria histórico-cultural como uma das funções psíquicas centrais que se desenvolvem na Primeira Infância e em função da qual se determina o pensamento da criança pequena. Conforme Vigotski (1982, p. 379), “o pensamento da criança de pouca idade é determinado em alto grau pela memória. [...] Para a criança pequena pensar é recordar, quer dizer, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação”⁶¹. No desenvolvimento da memória, a linguagem também exerce um papel essencial, pois é considerada como “uma arma mnemotécnica que introduz mudanças essenciais nos processos de memorização”⁶² (VYGOTSKI, 1995, p. 260).

Para Vigotski (1982, p. 378):

*[...] o desenvolvimento da memória humana tem seguido no fundamental a linha da memorização mediada, quer dizer, que o homem criou novos procedimentos, com ajuda das quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlar o curso da memorização, fazê-la cada vez mais voluntária, convertida no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.*⁶³

A atividade de contar história pode ser realizada, utilizando-se também de outros instrumentos além do livro, como objetos para representar os personagens,

⁶¹ No original: “ [...] el pensamiento del niño de corta edad lo determina en alto grado su memoria. [...] Para el niño pequeño pensar es recordar, es decir, apoyarse en su experiencia precedente, en su variación.”

⁶² No original: “ [...] es un arma mnemotécnica que introduce cambios esenciales en los procesos de memorización.”

⁶³ No original: “[...] el desarrollo dela memoria humana há seguido en lo fundamental la línea de la memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logro subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertila en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana.”

fantoches, bonecos e até mesmo fantasias e roupas vestidas pelo/a contador/a. Tais recursos contribuem para enriquecer a atividade de contação de história, dando a ela o aspecto de novidade, favorecendo o envolvimento das crianças e despertando nelas o prazer em ouvi-las.

Outro momento da rotina da turma em que a experiência foi dirigida pela professora foi quando convidou as crianças para cantar.

As crianças estavam todas sentadas sobre o tapete, e a professora em uma cadeirinha de frente para elas. Laura começou a cantar a música do cai, cai balão. Ela cantava, batia palmas e fazia gestos, e as crianças sentadas sobre o tapete a acompanhavam. Algumas conseguiam cantar, pronunciando corretamente as palavras, outras falavam somente algumas palavras porque não davam conta de articular todas elas e tinha ainda aquelas que não cantavam, mas acompanhavam o grupo, batendo palmas e fazendo os gestos. A maioria das crianças envolveu-se com a música, mas Luca (3 anos e 1 mês) e Lui (2 anos e 10 meses) ficaram olhando para a pesquisadora, enquanto as demais crianças e a professora cantavam, e havia ainda uma menina que ficou olhando as crianças cantarem, mas não cantou. Após cantarem duas vezes a mesma música, a professora chamou a atenção dos dois meninos que estavam de costas para ela e olhando para a pesquisadora. ____ Vira aqui para a tia né. Vira aqui pra cantar. Vocês estão olhando para onde? Depois que a professora falou com eles, ela deu uma risadinha. Em seguida, Laura começou a cantar a música da canjica e do coco. Assim que Luca ouviu a música, virou-se para a professora e o outro continuou olhando para a pesquisadora mais alguns segundos e logo olhou para a professora também. A música da canjica e do coco era mais longa que a anterior do “cai, cai balão” e os seus versos não se repetiam muito. As crianças quase não cantaram junto com a professora e somente seis crianças acompanharam seus gestos. No momento em que ela batia palmas, um número maior de crianças a imitava, mas mesmo assim várias crianças não participaram. Em seguida a professora falou: ____ Vamos cantar aquela outra agora. Aquela que todo mundo gosta. E a professora começou a cantar: ____ Quando eu era pequenino de pé no chão, eu cortava papelzinho pra fazer balão...Durante o primeiro verso da música, sete crianças acompanharam a professora cantando (ou pronunciando algumas palavras da música) e batendo palmas e as demais apenas observaram. No segundo verso, mais quatro crianças começaram a bater palmas e fazer gestos e era possível ouvir mais vozes cantando. Assim que terminaram a música, Bia (3 anos e 1 mês) falou: ____ Vamos cantar, do, do, do. Assim ó do, do, do rala o coco. E a professora respondeu: ____ Do rala o coco de novo? É, você gostou do rala o coco, né? Em seguida, a professora disse para ela: ____ Como é, então, começa a cantar pra Laura. Antes de a menina cantar, Ia(2 anos e 8 meses),

começou: ____ Borboletinha, tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha. Assim que terminou, o menino bateu palmas e a professora também. A professora aplaudiu e disse: ____ Muito bem. Em seguida, Bia que queria cantar a musica do rala o coco falou: ____ Chato. E a professora disse: ____ Não, agora você canta uma também bem bonita. Canta uma pra Laura ver. A menina, com uma fisionomia brava, respondeu: ____ Não. E a professora falou: ____ Por quê? Você não sabe cantar? E a menina quase chorando, apontou para la, que havia cantado antes dela, e disse: ____ Ele cantou primeiro. E a professora respondeu: ____ Não tem problema. Agora você canta uma bonita. Levanta em pé e você canta. A menina baixou a cabeça e toda a turma ficou em silêncio por cinco segundos. Em seguida, a professora falou: ____ Então vamos cantar outra. Assim ó. E batendo palmas, ela começou a cantar: ____ A noite tá tão linda vamos afinal. Fazer uma festinha lá no meu quintal. (Esse verso foi repetido duas vezes). Enquanto a professora cantava essa parte da música, quatro crianças acompanhavam batendo palmas e outras quatro apenas observavam a professora cantar. Entre as demais crianças, uma delas ficou mexendo no tênis, a outra na roupa e o restante apenas olhando para os amigos. Ao cantarem, as crianças não conseguiam acompanhar a professora, pronunciando corretamente as palavras, sendo possível compreender, com clareza, apenas as palavras afinal e quintal. Durante o segundo verso, algumas crianças começaram a conversar no meio da música e a professora chamou-lhes a atenção, fazendo psiuuuu. Quando terminou a música a professora bateu palmas e as crianças a acompanharam. Em seguida, la começou a cantar, novamente, a música da borboletinha. Logo, a professora começou a acompanhá-lo, cantando e batendo palmas, e a maioria das crianças também cantou e bateu palmas. Nesse momento, era possível compreender o que elas cantavam. Após a música, a professora falou: ____ Ô, agora a gente já cantou a música da festinha junina, agora a tia vai cantar outra musiquinha diferente. Em seguida, ela levantou-se e foi pegar uma cobra de brinquedo que uma das crianças havia levado para a creche. Enquanto, ela pegava a cobra, as crianças, atentas, observavam-na. Ao chegar próxima às crianças, a professora falou: ____ Ó. E Thaw (3 anos) disse: ____ Põe aqui no chão!! E a professora fez: ____ Aaaaaii. E continuou: ____ O que é isso aqui? Cobrinha? Vamos cantar a música da cobra. Quem sabe? A tia já cantou hoje, como é que é? E Thaw insistiu: ____ Põe aqui no chão. Põe aqui. A professora falou: ____ Deixa aqui que todo mundo vê. Depois eu coloco. Em seguida, Gabri (3 anos e 1 mês) começou a cantar a música da cobra e a professora continuou: ____ Como é que a cobra sobe... E Bia, fazendo gesto, continuou: ____ Num pezinho de limão. Como é que a cobra sobe num pezinho de limão. Vai, vai, vai. Nesse momento a professora começou a cantar junto com ela, mas a menina disse: ____ Deixa eu cantar tia. A professora falou baixinho: ____ Canta, desculpa. E a menina continuou sozinha. Assim, que ela terminou a professora bateu palmas e disse: ____ Muito bem. E a menina

demonstrou uma fisionomia de contentamento. Em seguida, la começou a cantar, novamente, a música da borboletinha e Bia começou reclamar, mas o menino não se importou e continuou cantando a música. A professora, não esperou o menino terminar, e falou para a menina cantar uma música também. E a menina começou:_____ Meu pintinho amarelinho. Mas o menino que estava cantando a música da borboletinha não parou de cantar e a menina, novamente, reclamou com ele dizendo que era a vez dela. A professora disse para o menino:_____ Agora espera, depois você canta outra. Mas o menino não parou e continuou cantando sua música. Logo em seguida, a menina começou a cantar, novamente, a música do pintinho amarelinho, mas ao perceber que o menino não havia parado de cantar ela gritou com ele. A professora, nesse momento, soltou uma gargalhada da situação. Depois, a professora falou:_____ Ó, então nós vamos parar com a música. Nesse momento, as demais crianças manifestaram uma certa agitação, conversando umas com as outras. A professora levantou-se da cadeira e falou:_____ Ó psiu, ó psiu. Ó, um de cada vez. A Laura vai cantar, daí vai um por um cantar uma musiquinha, tá bom? Depois nós vamos brincar de outra coisa, tá? E disse ainda, que a menina iria cantar primeiro e depois o menino. Então, Bia começou:_____ Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, na minha mão...Assim que a menina terminou, a professora, aplaudindo, falou:_____ Muito bem. Uma belezinha. Logo que a menina terminou, la começou:_____ Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha... Depois que ele terminou a professora também bateu palmas e disse: _____ Muito bem. E continuou dizendo que Thaw iria cantar. E sugeriu a ela cantar a música do tomatinho. Como a menina ficou em silêncio, a professora começou a cantar:_____ Tomatinho vermelho... Assim que ela começou, algumas crianças a acompanharam. A professora foi cantando devagar e fazendo gestos para que Thaw, que estava bem à sua frente, cantasse. Por duas vezes, a professora parou de cantar e quem continuou foi Bia. Assim que terminaram a música, a professora perguntou:_____ Alguém mais quer cantar agora? Uma criança, que não foi possível identificar pela filmagem, respondeu: _____ Não. E a professora falou:_____ Não. Vamos brincar de outra coisa então. (SITUAÇÃO 10, DURAÇÃO: 8 minutos e 51 segundos, 13 de junho de 2013).

Essa situação revela o fato de que quando a professora propõe para que a turma realize a mesma experiência, ao mesmo tempo, nem sempre todas as crianças sentem-se afetadas pela proposta, colocando-se em atividade. Nesse caso, as atitudes de Luca e Lui de sentarem de costas para a professora e para as demais crianças, de não cantarem e ficarem observando a pesquisadora demonstram que eles não estavam envolvidos na atividade de cantar. Mesmo a professora chamando

a atenção dos meninos para que eles olhassem para ela e participassem da experiência junto com os amigos, eles continuaram do jeito que estavam e Luca virou-se apenas quando começaram a cantar uma música que lhe chamou a atenção, motivando-o a também cantar. Isso demonstra que a experiência somente se constitui como vivência/atividade quando responde às necessidades e interesses do próprio sujeito e não de outras pessoas.

Assim, quando a professora percebe o desinteresse das crianças por determinadas experiências que, segundo ela, são consideradas importantes e fundamentais para o desenvolvimento infantil, o seu papel é intervir intencionalmente, de modo a criar nelas novas necessidades de conhecimento que as motivem a colocar-se em atividade, promovendo o desenvolvimento.

Dessa forma, segundo Mello (2009a, p. 111):

O/a professor/a é criador/a de mediações e, com isso, [...] não dá aulas, mas propõe atividades, estimula a curiosidade e o desejo de conhecer, cria nas crianças uma atitude positiva frente ao conhecimento e novas necessidades de conhecimento.

Na situação observada, la também demonstrou várias vezes o seu interesse em cantar a música da borboletinha e não aquelas propostas pela professora. Quando a criança insiste em sempre cantar a mesma música, pode significar também que o seu contato com a cultura musical seja limitado, e nesse caso, o papel do/a professor/a é ampliar o seu referencial sobre o assunto, apresentando-lhe outros gêneros musicais.

Conforme Duarte (2013, p. 26),

A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história.

Nessa mesma perspectiva, segundo Saviani (2015, p. 36), o trabalho pedagógico deve ser direcionado

sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

A atitude do menino em querer cantar várias vezes a música da borboletinha demonstra um dos elementos que definem a sua situação social de desenvolvimento: sua condição para a apropriação/objetivação da linguagem musical (memória auditiva, ritmo, gosto pela atividade musical). Tal situação de desenvolvimento pode ser potencializada com intervenções que o permitam vivenciar outras experiências musicais, criando assim, novas necessidades que o levem a novas atividades. Por exemplo, a professora poderia ter utilizado também instrumentos musicais – mesmo os produzidos no grupo - e permitido que as crianças se levantassem e realizassem outros movimentos corporais, além de bater palmas.

A atividade musical provocou nas crianças o exercício da linguagem oral, fazendo com que a sua forma ainda rudimentar de falar interagisse com a fala mais desenvolvida da professora. Assim, mesmo quando a professora cantava músicas que as crianças não eram ainda capazes de cantar sozinhas, tentavam cantar junto com ela, mesmo que pronunciassem apenas algumas palavras. Esse fato demonstra que quando a professora participa das experiências das crianças, ela possibilita a criação da zona de desenvolvimento iminente, fazendo com que elas passem a realizar ações que, sozinhas, ainda não seriam capazes de realizar, ampliando as possibilidades do desenvolvimento infantil.

As experiências de registro também eram propostas a todas as crianças ao mesmo tempo e dirigidas pela professora.

A atividade de desenho foi proposta após Laura contar a história dos sapinhos. Ela pediu-lhes que se sentassem no chão, fora do tapete, para que pudessem desenhar. Nesse momento, a pesquisadora auxiliou as crianças a se organizarem de forma que uma não atrapalhasse a outra ao fazer o seu desenho. Antes de iniciar a atividade, a professora já havia escrito nos papéis os nomes de todas as crianças. Com os papéis nas mãos, a professora começou a entregá-los para as crianças. Após ter entregado para duas meninas, ela perguntou: ____ E a Livi (2anos e 6 meses)? E já se dirigiu em direção à menina para lhe entregar a folha. Em seguida ela perguntou: ____ A Helô (2 anos e 6 meses)? A Helô veio hoje? E a própria professora respondeu: ____ Veio né, Helô. Ela dirigiu-se até a menina e entregou sua folha. Em seguida, perguntou: ____ E a Thaw (2 anos e 20 meses) veio? Cadê ela? Uma criança, da qual a filmadora gravou apenas a voz, disse: ____ Tá aqui. A professora foi até a menina, entregou-lhe a folha e pediu para que mudasse um pouco de lugar para se acomodar melhor. Prosseguindo, perguntou: ____ E o Thi (2 ano 8 meses)? O próprio menino respondeu: ____ Tá

aqui. A professora, que já estava na sua frente, entregou-lhe a folha. Em seguida, ela perguntou: ____ E a Nick (2 anos e 10 meses) veio? Uma criança, de quem a filmadora gravou apenas a voz, disse alguma coisa, mas não foi possível compreender o que era. A professora foi até a menina, entregou a folha e disse: ____ Veio né. Depois perguntou: ____ Luca (2 anos e 11 meses)? Uma criança disse: ____ Alí. Ela foi até o menino e também lhe entregou a folha. Prosseguindo ela falou: ____ Bia (2 anos e 10 meses). A menina apontou a si mesma, pois a professora estava em sua frente. A professora aproximou-se, pediu para as crianças, que estavam próximas a ela, acomodarem-se melhor e lhe entregou a folha. Em seguida, ela perguntou: ____ O la (2 anos e 6 meses) veio? Ele mesmo respondeu:

____ Aqui. Ela foi até ele e lhe deu a folha. Depois falou: ____ Lari (2 anos e 6 meses). Sem manifestação de nenhuma criança, a professora dirigiu-se até a menina e lhe entregou a folha. Em seguida, disse o nome do Luck (2 anos e 8 meses) e do Rafa (2 anos e 7 meses) que estavam próximos da menina e entregou a folha aos dois. Quando todos já estavam com as folhas, a professora dirigiu-se à mesa, onde estava a caixa com o giz de cera, e perguntou para as crianças: ____ O que que nós vamos desenhar? As crianças, ao mesmo tempo, manifestaram-se, gritando e dizendo palavras que não foram possíveis compreender. Em seguida, a professora disse: ____ O sapinho? Uma das crianças respondeu: ____ É. E a professora enquanto entregava o giz para as crianças, falou: ____ Nós vamos fazer o sapinho. Outra criança falou: ____ Vamos. E ela disse: ____ Ééé. A professora continuou distribuindo os gizes, dois para cada criança e elas, alegres, conversavam com ela e com seus companheiros. Assim que as primeiras crianças receberam o giz, já começaram a fazer os seus registros, enquanto as demais aguardavam a professora lhes entregar. Durante o registro, as crianças foram mudando de posição e aquelas que estavam, inicialmente, sentadas passaram a deitar de barriga para baixo para desenhar, e outras, que estavam deitadas, sentaram-se. As crianças também conversavam o tempo todo enquanto desenhavam, seja com os amigos, com a professora ou consigo mesmas, emitindo alguns sons. Thi foi a única criança que desenhou o que a professora propôs. Num determinado momento, o menino chamou a professora e disse: ____ O sapo cururu. Laura, o sapo cururu. E a professora respondeu: ____ É, o sapo cururu, ai que lindo. O menino repetiu: ____ Cururu. E a professora disse: ____ Ééé, que lindo. ____ Agora faz outro aqui ó. ____ Bem grandão. O menino continuou desenhando o cururu e chamando Laura para vê-lo. Depois a professora sentou-se na mesinha que estava próxima das crianças e disse: ____ Ó quem terminou e não quer fazer mais, traz aqui o lápis. Algumas crianças foram se levantando e levando a folha e o giz para a professora e outras permaneceram desenhando. (SITUAÇÃO 04, DURAÇÃO: 10 minutos e 57 segundos, 19 de março de 2013).



IMAGENS DE VÍDEO 17 - SITUAÇÃO 04: CRIANÇAS DESENHANDO
 FONTE: A autora (Março de 2013).

A situação demonstra que a maneira como a professora organizou as crianças contribuiu para que todas conseguissem fazer seus registros, visto que, na sala não havia mesas, as crianças desenhavam com a folha apoiada no chão.

Ao distribuir as folhas perguntando se determinada criança estava presente, a professora fazia com que elas dirigissem a sua atenção para a turma, a fim de descobrir se a criança estava na sala. Essa intervenção provocou também nas crianças o exercício do pensamento, já que a pergunta da professora se colocava como uma situação problema para a qual elas tinham que encontrar uma solução, nesse caso, uma resposta. Algumas delas, ao ouvir os nomes respondiam, rapidamente, enquanto outras demoravam um pouco mais. A maneira com as crianças respondiam as perguntas feitas pela professora, é outro elemento que possibilita a identificação da situação social de desenvolvimento das crianças, ou seja, a sua condição de apropriação/objetivação da linguagem oral, a observação, a percepção do grupo. Por isso, o fato da professora permitir que elas se expressem oralmente é uma prática que traz informações fundamentais sobre o

desenvolvimento da linguagem das crianças e favorece o planejamento de intervenções sobre sua zona de desenvolvimento iminente.

No entanto, em alguns momentos, após fazer a pergunta, a própria professora já respondia, não dando tempo para as crianças observarem a turma e pensarem na resposta, com isso, a intervenção não cumpria seu papel de ampliar as possibilidades de apropriação/objetivação, indispensáveis ao avanço no desenvolvimento das crianças.

A distribuição dos riscadores – giz de cera – foi um elemento limitador da experiência das crianças, visto que cada uma recebeu da professora apenas dois gizes para realizar a experiência. Diante da variedade de cores existentes e do interesse das crianças dessa faixa etária em descobrir o mundo, com várias cores de giz poderiam ampliar a sua pesquisa de formas e cores, tornando a experiência mais rica e interessante.

Outra intervenção realizada pela professora que trouxe poucas possibilidades de apropriação/objetivação – dinâmica constitutiva da atividade - e indispensável para promover o avanço no desenvolvimento foi a orientação dada por ela para que desenhasssem o sapinho, igual ao da história. Apenas uma criança da turma afetou-se com a proposta da professora e passou a desenhar o cururu.

Segundo Mukhina (1996, p. 119), “o desenvolvimento da atividade objetal na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a desenhar, o que, na idade pré-escolar, constitui a chamada atividade representativa”. No entanto, no início da Primeira Infância, ao desenhar, a criança reproduz garatujas que não têm ainda a função de representar (MUKHINA, 1996). Nesse período, o objetivo da criança não está no resultado da sua produção, mas no exercício gráfico de marcar o papel. Quando a criança rabisca o papel, fazendo linhas, curvas, retas “ela está em atitude de pesquisa, perseguindo ideias, repetindo-as muitas vezes, num jogo de exercício, porque está exercitando sua ação/pensamento” (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 97).

Nesse momento, o adulto pode tentar direcionar o desenho das crianças, mostrando-lhe modelos, perguntando o que seu registro significa ou sugerindo a elas fazer determinado desenho. No entanto, a situação somente se altera, quando a própria criança identifica em suas garatujas algum objeto. Assim, ao desenhar, ela passa a observar os registros procurando identificar neles alguma coisa. Posteriormente, “a criança passa da definição das garatujas já desenhadas para a

formulação verbal do que se dispõe a desenhar” (MUKHNA, 1996, p. 120), marcando o início da atividade representativa.

Visto que no início da Primeira Infância as crianças realizam garatujas, sem a intenção de representar algo, o fato da professora sugerir a elas desenharem um sapinho pouco favorece ao seu desenvolvimento, pois o interesse delas, nesse momento, é explorar o material, pesquisando formas e cores.

Nesse caso, a professora poderia enriquecer a experiência e potencializar o desenvolvimento infantil, oferecendo a elas vários tipos de suporte como: papel (de características diferentes), isopor, lousa, terra, areia e mesmo o chão, assim como, diferentes riscadores, como: lápis, canetinha, giz cera, tinta, carvão, pau, entre outros para ampliar a experiência estética das crianças.

A análise dos dados traz vários elementos que demonstram as condições das experiências, constitutivas ou não da atividade das crianças, no Centro de Educação Infantil e o quanto elas interferem na constituição da situação social de desenvolvimento. Apontam, ainda, que são essas condições que determinam as vivências/atividades promotoras do desenvolvimento humano. Por isso planejar e organizar os espaços da escola da infância, de modo a disponibilizar às crianças a cultura elaborada, garantir um tempo para que a experiência aconteça, e, assim, possam idealizar o que fazer, possibilitar a interação entre criança/criança/cultura/professora, oferecer materiais que trazem novidade à turma, permitir que as crianças assumam o papel de sujeito de suas experiências e realizar intervenções que criam a zona de desenvolvimento iminente e promovam novas situações de apropriação/objetivação fundamentais para o avanço no desenvolvimento infantil são condições para um trabalho que almeja uma educação desenvolvvente para as crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação social de desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural, não é uma condição biológica das crianças, mas se constitui por meio de suas experiências de vida e educação, vivenciadas tanto no contexto escolar quanto familiar. Portanto, a situação social de desenvolvimento representa o conjunto das condições internas de desenvolvimento em que a criança se encontra em determinado momento de sua vida. Sendo assim, crianças de uma mesma idade biológica podem apresentar diferentes situações sociais de desenvolvimento, em função das experiências que são por elas vivenciadas.

Nessa perspectiva, o estudo da situação social de desenvolvimento implica o reconhecimento e a análise das condições objetivas, representadas pelas relações das crianças com as professoras/cultura/crianças, pela organização do tempo e do espaço, pela produção cultural presente na escola e pelas mediações do (a) professor (a), assim como, das condições subjetivas – necessidades, motivos, processos psíquicos em formação, que impactam a sua constituição. Por isso, ao estudar a situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos na escola de Educação Infantil, há que se olhar não apenas para elas, mas para as condições em que suas atividades acontecem, visto que tais condições interferirão na dinâmica de apropriação/objetivação, constitutiva da situação social de desenvolvimento.

Diante do objetivo da pesquisa, que é identificar e analisar a situação social de desenvolvimento da criança de dois a três anos por meio das situações vivenciadas na escola da infância, a análise procurou contemplar os elementos que compunham o ambiente escolar, o que envolve a intervenção do (a) professor (a), considerada como uma condição objetiva fundamental para criar a zona de desenvolvimento iminente e promover a potencialização dos processos psíquicos em formação.

Dentre as condições objetivas constitutivas da situação social de desenvolvimento das crianças, o espaço é um elemento importante, pois é nele que elas entram em contato com a cultura, relacionam-se com as pessoas – professora e demais crianças – e realizam suas experiências e atividades. No entanto, quando organizado intencionalmente pelo (a) professor (a), o espaço pode possibilitar às

crianças vivências promotoras do desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

A maioria das situações analisadas revela que o espaço mais utilizado pelas professoras e crianças da turma do maternal I, durante o período da coleta de dados, foi o espaço interno da sala. Essa prática provocou uma limitação das experiências realizadas pelas crianças, principalmente aquelas envolvendo os movimentos corporais de correr, subir, pular, saltar, entre outros, assim como as relacionadas ao contato com a natureza como o cuidar das plantas, andar descalço sobre a terra e a grama, brincar na água e na areia, ou simplesmente sentir o vento e o sol sobre seus corpos, perceber e brincar com sombras, com vento. Assim, as experiências realizadas pelas crianças limitavam-se àquelas possíveis de serem realizadas dentro da sala.

O espaço interno da sala era amplo, possibilitava a movimentação das crianças, a execução de atividades variadas e simultâneas, a organização de cantos, as relações entre as crianças e destas com a professora, assim como, a visão do lado externo da sala, através de janelas baixas. Dessa forma, o espaço oferecia condições para a vivência de diversas situações.

Considerando a importância da organização do espaço para o trabalho com as crianças pequenas (CAMPOS DE CARVALHO, 2003; SINGULANI, 2009), este não precisa ser estático, mas deve ser reorganizado constantemente de modo a favorecer e ampliar o contato das crianças com a cultura e a realização de atividades promotoras do desenvolvimento. No entanto, no decorrer da coleta de dados, o espaço da sala manteve-se inalterado, as prateleiras e móveis permaneceram no mesmo lugar – encostados nas paredes –, o suporte de livros continuou vazio e não foi construído nenhum canto para as crianças brincarem. Tudo ficava encostado nas paredes e elas movimentavam-se no centro da sala.

Apesar da existência de prateleiras baixas, a maioria dos brinquedos eram guardados nas estantes mais altas, onde as crianças não alcançavam e, assim, as brincadeiras e experiências quase sempre aconteciam, inicialmente, com os brinquedos e materiais que eram disponibilizados pelas professoras. Essa forma de organização e utilização dos espaços da escola da infância refletiu nas experiências que foram realizadas pelas crianças, no seu contato com a cultura, nas suas escolhas, nas relações, ou seja, no processo de apropriação/objetivação que caracteriza a atividade das crianças e é condição para o desenvolvimento infantil.

Os materiais, brinquedos e toda produção cultural inseridos nesse espaço e disponibilizados às crianças também se caracterizam como condições objetivas fundamentais para a constituição da situação social de desenvolvimento das crianças. Os dados demonstram que, na sala, não havia muita variedade de materiais para as crianças realizarem suas experiências e, por isso, quase todos os dias, elas brincavam com os mesmos brinquedos. No entanto, as situações dão indícios de que, apesar das crianças, na maioria das vezes, utilizarem os mesmos materiais, ainda assim, envolviam-se nos seus experimentos. Em várias situações, foi possível perceber, por meio das atitudes dos pequenos, o interesse em finalizar a atividade a que se propuseram realizar, mesmo diante de algumas dificuldades e o seu envolvimento com a experiência de exploração dos materiais, apesar da movimentação das demais crianças da turma.

Esse envolvimento das crianças com as experiências, abrangendo os materiais e a produção cultural disponíveis no espaço da sala, leva-nos a perceber que, apesar do material ser quase sempre o mesmo, ao relacionar-se com os amigos e a professora, as crianças eram, de alguma forma, afetadas por mediações, intencionais ou não, que as provocavam a realizar novas experiências com os mesmos materiais. De um modo geral, pode-se dizer que a provocação para a ampliação das experiências partiu muito mais dos pares do que das professoras.

Nas poucas situações em que a professora ofereceu às crianças a possibilidade de relacionar-se com um brinquedo novo – com uma nova produção cultural –, foi possível notar também o envolvimento e interesse delas em explorar o material, o que reforça a importância do (a) professor (a) introduzir o novo na rotina das crianças.

Visto que, para a teoria histórico-cultural, o fato das crianças terem a possibilidade de ampliar o contato com a cultura é fundamental para a apropriação das qualidades humanas, as situações demonstram que o contexto da escola analisada pouco favoreceu essa situação, pois foram raros os momentos em que as professoras introduziram na sala uma nova produção cultural a fim de ampliar o contato das crianças com a cultura.

As atitudes das crianças ao explorarem os materiais, principalmente nos momentos em que se encontravam em dificuldade para finalizar a experiência, dão indícios de que elas buscavam alternativas dentro da sua zona de desenvolvimento real e, quando sozinhas, não conseguiam avançar, então abandonavam a

experiência. Nesses casos, a não intervenção direta da professora impossibilitou outras formas de apropriação/objetivação, fundamental para a criação da zona de desenvolvimento iminente e para a potencialização do desenvolvimento das crianças.

O tempo livre da criança destinado à experiência com os materiais, na escola da infância, também se caracteriza como uma condição objetiva que interfere na constituição da sua situação social de desenvolvimento.

Os dados revelam que o tempo livre para a exploração dos materiais fazia parte da rotina diária das crianças na escola da infância. Nesse espaço de tempo destinado à brincadeira livre, realizavam várias experiências como: construções, brincadeira lúdica, jogos de encaixe e exploração dos objetos. O brincar livre, além de favorecer a experiência com os materiais, também possibilitava a elas se relacionar com as professoras e com os amigos e a observar as experiências das demais crianças da turma. Nesse caso, muitas vezes, o fazer do outro se constituía em motivo que, atendendo as necessidades de brincar de determinada criança, a motivava a colocar-se em uma nova atividade.

O momento da brincadeira livre também era importante porque as crianças realizavam suas experiências em função de suas próprias necessidades e desejos, o que significa que nem todas tinham que fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, visto que as necessidades e interesses, apesar de serem construídas no coletivo, são individuais. Assim, ainda que estivessem explorando o mesmo material, cada uma poderia estar envolvida em uma experiência totalmente diferente do (a) amigo (a), sem o controle constante da professora, o que possibilitava um enriquecimento de experimentos na turma. O fato das crianças terem tempo e liberdade para a exploração dos materiais favorece também a constituição da atividade, segundo Leontiev (2010), pois assim, elas podem envolver-se com os materiais que, de algum forma, afetam-lhes, tornando suas experiências promotoras do desenvolvimento.

Durante a brincadeira livre, o (a) professor (a) está mais disponível para observar as experiências das crianças e para identificar os indicadores dos processos psíquicos em formação, visto que, ele (a) não estará controlando, diretamente, as experiências das crianças. No entanto, as atitudes das professoras dão indícios de que as observações aconteciam, na maioria das vezes, de maneira espontânea, sem a preocupação em identificar quais processos psíquicos estariam

sendo exigidos naquele momento. Tal atitude, refletia-se nas mediações que também acabavam tendo um caráter mais espontâneo e menos intencional.

Quando o (a) professor (a) aproveita esse momento rico em experiências para intervir, chamando a atenção das crianças para o fazer dos amigos, que às vezes, apesar de interessante, pode estar passando despercebido pelos demais, ele (a) estará oportunizando novas apropriações/objetivações que poderão levar as crianças à realização de novas atividades.

Nesse espaço da escola, as relações entre as crianças, e destas com as professoras e a cultura, aconteciam a todo momento e também refletiam na constituição da situação social de desenvolvimento de ambos.

Como vimos anteriormente, a brincadeira livre favorecia o relacionamento entre os amigos da turma, pois, nesse momento, as crianças tinham a liberdade de conversar entre si, de movimentarem-se pela sala e de buscar pelos objetos que lhe afetavam, mesmo que estes já estivessem sendo utilizado por outras crianças. Algumas vezes, o relacionamento entre elas também resultava em conflitos, principalmente durante a disputa pelos mesmos brinquedos, ou quando uma delas tentava interferir na atividade do amigo. Assim, amigavelmente ou não, as crianças estavam sempre se relacionando uma com as outras.

Em algumas situações, as crianças, ao se relacionarem com os amigos, eram provocadas a realizar as mesmas experiências que eles, o que tornava o fazer do Outro – no caso, do amigo - uma mediação entre a relação das crianças, favorável à constituição de novas atividades e ao desenvolvimento infantil.

Quanto ao relacionamento entre as crianças e as professoras, os dados demonstram que, quando estas participavam das brincadeiras, aquelas se sentiam atraídas pela experiência de tal forma que abandonavam seus experimentos para juntar-se à brincadeira junto com a professora. Assim, o brincar junto levava as crianças a imitar as ações realizadas pela professora, o que, segundo a teoria histórico-cultural, é um fator importante para promover o avanço no desenvolvimento das crianças, visto que as imitações acontecem apenas com as ações que se encontram na zona de desenvolvimento iminente.

O envolvimento da professora nas brincadeiras das crianças possibilitou que elas pudessem estabelecer uma relação mais amigável, tolerante e cooperativa com os amigos da sala, pois, com a mediação, passaram a dividir o mesmo brinquedo com o amigo, a aceitar a participação do outro na mesma experiência e esperar a

vez, entre outras coisas. Essa relação contribui positivamente para a construção da personalidade das crianças.

Ao brincar junto com as crianças, as professoras possibilitaram também a apropriação dos possíveis usos dos materiais, como por exemplo os jogos de encaixe, tornando as experiências mais enriquecedoras e oferecendo novas formas de apropriação/objetivação dos materiais.

Enquanto brincavam e conversavam com as crianças, as professoras utilizavam a linguagem na sua forma mais desenvolvida. Ao se relacionar com a maneira ainda rudimentar de falar das crianças, possibilitava-se um avanço no desenvolvimento da linguagem infantil. Como as crianças da turma estavam em processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral, a maioria delas ainda a utilizava na sua forma rudimentar. Por isso, a conversa entre as crianças e as professoras, e não apenas entre as próprias crianças, era fundamental nesse momento.

Os dados demonstram que o relacionamento das professoras com os pequenos, principalmente ao participar das brincadeiras da turma, pode trazer muitas contribuições para a potencialização do desenvolvimento infantil. No entanto, observamos que essa prática não era frequente na sala, pois foram raras as situações em que as professoras envolveram-se no fazer das crianças.

Enfim, a mediação influencia na constituição da situação social de desenvolvimento das crianças, e quando intencionalmente realizada pode levar à potencialização do desenvolvimento infantil.

A análise dos dados revela que a mediação, intencional ou não, permeava as relações vivenciadas pela turma do maternal I, sejam entre as professoras e as crianças, ou mesmo entre as próprias crianças.

As mediações indiretas estavam presentes e influenciavam em quase todas as experiências que eram realizadas pelas crianças, visto que elas contemplavam a forma como o espaço era organizado pelas professoras, os objetos que eram disponibilizados, o tempo dedicado às experiências, o cuidado com a sala e com os materiais, ou seja, todas as ações e decisões tomadas pelas professoras referentes ao trabalho com as crianças influenciavam na constituição da situação social de desenvolvimento. A questão é quanto à intencionalidade dessas ações, ou o quanto elas eram ou não embasadas em uma fundamentação teórica com base científica

que pudesse potencializar o exercício de funções psíquicas e promover seu máximo desenvolvimento.

As mediações diretas também fizeram parte da rotina das crianças, apesar de não terem sido tão constantes quanto as indiretas. Os dados mostram que, em algumas situações, a mediação direta da professora possibilitou novas apropriações/objetivações, fundamentais para a criação da zona de desenvolvimento iminente, para a constituição da atividade e, conseqüentemente, para a potencialização do desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar os momentos em que as professoras estabeleceram um diálogo com as crianças, apresentando-lhes a linguagem na forma mais desenvolvida, quando as questionaram sobre as suas ações, levando-as a exercitar o pensamento, a atenção, a percepção e a memória. Também quando apresentaram possíveis maneiras de utilização dos materiais, ampliando o contato das crianças com a cultura e quando brincaram junto com elas colocam-se como modelos a ser imitado.

No entanto, apesar dos dados possibilitarem a percepção do quanto a mediação direta das professoras pode favorecer a potencialização do desenvolvimento infantil, observamos que, na maioria das situações, ela não ocorreu. Em muitas situações, as crianças abandonavam a atividade, quando sozinhas, não tinham elementos para prosseguir. Isso significa que, naquele momento, a mediação seria essencial para criar a zona de desenvolvimento iminente e possibilitar que as crianças agissem além da sua zona de desenvolvimento real. Em outras situações, a mediação acontecia apenas para sanar conflitos e não para potencializar o desenvolvimento.

Visto que, enquanto brinca e se relaciona com a produção cultural, com a professora e demais crianças, é possível perceber na criança por meio dos gestos, fala, fisionomia, modos de agir e por suas objetivações quais os processos psíquicos estão sendo exigidos, ao não intervir intencionalmente na atividade, as professoras dão indícios de que não estavam atentas aos sinais demonstrados por elas dos processos psíquicos em formação, e, assim, pouco contribuíam para a sua potencialização.

Em todos os momentos das atividades, as crianças davam indícios das funções psíquicas que estavam em processo de desenvolvimento como: a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem, o pensamento, assim como, dos movimentos e personalidade, também em formação. No entanto, a identificação

de tais processos exige do (a) professor (a) uma observação atenta das experiências que são realizadas pelas crianças na escola, considerando que todas as experiências são importantes e merecem a atenção. Mesmo quando a criança brinca livremente, o (a) professor (a) não está livre de observá-la, pois a partir das informações obtidas através da observação, ele (a) terá condições de identificar sua situação social de desenvolvimento, planejar as mediações e organizar as condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Nesse contexto, as condições subjetivas - necessidades, motivos, processos psíquicos em formação – constitutivas da situação social de desenvolvimento das crianças, não são tão facilmente identificadas quanto as objetivas, sendo necessário um olhar atento das professoras e um envolvimento no fazer das crianças para, assim, percebê-las.

Considerando as várias situações em que observamos a ausência de mediação intencional das professoras nas experiências das crianças que pudessem potencializar seu desenvolvimento, entendemos ser fundamental e urgente oferecer aos (às) professores (as) uma formação que contemple uma teoria que possa embasar cientificamente suas práticas. Somente assim terão elementos para compreender o processo de desenvolvimento infantil, a complexidade do trabalho educativo, a necessidade de organizar adequadamente o ambiente escolar e mediar o avanço no desenvolvimento das crianças. Assim, a ausência de mediação do (a) professor (a) que promova a educação desenvolvvente, é um assunto que merece ser discutido sob o aspecto da formação docente – inicial e continuada -, conforme aponta Almada (2011), e não apenas como uma falha individual do (a) professor (a), pois muitos profissionais reproduzem em suas práticas as concepções teórico-metodológicas que lhe são apresentadas nos cursos de formação, sem compreender quais são as intenções dessas concepções (ALMADA, 2011). Por isso, o importante não é fazer a crítica quanto ao trabalho realizado pelas professoras, mas apontar possibilidades de mediação, a partir de uma teoria que sustente cientificamente as ações dos (as) professores (as).

Nesse cenário, notamos que o trabalho com as crianças de zero a três anos ainda encontra-se pautado no espontaneísmo do professor, que apenas acompanha o fazer das crianças, sem levar em conta as especificidades do desenvolvimento infantil e as formas de relacionamento delas com o mundo.

Isso nos leva a acreditar que nas escolas de Educação Infantil ainda há uma dissociação entre cuidar e educar, restringindo o cuidar ao trabalho de zero a três anos e a educação ao trabalho com crianças de quatro a seis anos - como se essa separação fosse de fato possível.

Considerando o espontaneísmo do (a) professor (a) no trabalho com as crianças de zero a três anos, entendemos, então, que o ensino forçado vem mesmo a partir dos quatro anos, quando a escola da infância foca na preparação para o ensino fundamental, substituindo o momento da brincadeira e das descobertas pela alfabetização precoce, sem considerar as especificidades das crianças dessa idade. Isso nos leva à seguinte questão que merece ser pesquisada: como a escola da infância, a partir dos quatro anos, promove ou cerceia as condições adequadas para a máxima constituição da situação social de desenvolvimento nas crianças?

A pesquisa revela que, apesar da complexidade do estudo envolvendo a situação social de desenvolvimento das crianças, ele é um conceito essencial para nortear as práticas pedagógicas, pois revela a dinâmica interativa dos elementos que compõem as vivências das crianças na escola da infância, demonstrando o quão complexo também é o trabalho educativo. Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento, de acordo com a teoria histórico-cultural, é um conceito que traz em si a dialética do processo educativo, o que torna fundamental sua identificação pelo (a) professor (a), pois condiciona a forma como ele (a) organiza o processo educativo que impacta diretamente na constituição da situação social de desenvolvimento das crianças. Assim, conhecer o conceito de situação social de desenvolvimento implica o reconhecimento da seriedade que envolve o papel do (a) professor (a).

Nesse aspecto, o desafio que Vigotski faz à psicologia de sua época para que se percebam as positivities no processo de desenvolvimento das crianças permanece atual e pode ser estendido também à pedagogia. Entendemos que a adoção do conceito de situação social de desenvolvimento orienta esse olhar do psicólogo, do pedagogo, do professor, dos pais e de todos os envolvidos no processo educativo das crianças pequenas.

Assim, a relevância da pesquisa está em oferecer elementos para ampliar as discussões sobre a situação social de desenvolvimento e a educação das crianças de zero a três anos à luz da teoria histórico-cultural e esclarecer o lugar do (a) professor (a) nesse processo como aquele que organiza as condições adequadas ao

desenvolvimento infantil e junto com as crianças ocupa o lugar de protagonista desse importante processo.

Assim como todo estudo, essa pesquisa não encerra as discussões referentes à situação social de desenvolvimento das crianças, mas traz alguns elementos para enriquecer nossas reflexões e despertar em cada leitor novas necessidades de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, F. A. C. D. A formação do professor de educação Infantil no curso de pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da Teoria histórico-cultural. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2011.
- ANDRADA, L. P. DE. O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Junho, 2006.
- ANJOS, A. M. DOS; AMORIM, K. S.; VASCONCELOS, C. R. F. E.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Interações de bebês em creche*. Estudos de Psicologia, 9(3), 2004, 513 – 522.
- BARBOSA, S. “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e se compreendido. In: KRAMER, S. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- BEATON, G. A. *La persona en lo histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BISSOLI, M, DE F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2005.
- BISSOLI, M. DE F. O currículo em educação infantil: um campo de investigação. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Ano 14 – n.1 – jan./jun. 2009. p. 70-95.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Ciudad de La Havana. Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BRITO, A. DO C. U. *Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2013.
- CAMPOS DE CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 8. n. 2, p. 289-297, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a08v05n2.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2008.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. P. 35 – 42.
- DAVIDOV, V. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DELARI JR, A. *Questões de método em Vigotski - busca da verdade e caminhos da cognição*. Umuarama. Mimeo. 16p. [texto didático em formato de artigo sistematizando e ampliando o conteúdo dos slides de nov. 2010], 2011.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n.1, p. 19-29, jan/abril, 2013.

DUSAVITSKII, A. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvnte. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, no. 5, September-October 2003, pp. 34-50.

DUSAVITSKII, A. K. Educação Desenvolvnte e a Sociedade aberta. Tradução: Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello. In: *Ensino Em – Vista*. V. 21, n. 1, p. 77-84, jan/jun. 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, JM Editora, 2004.

_____. *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., 2010.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277 – 328.

FRANCISCO, Z. F.; ROCHA, E. A. C. “Zé, tá pertinho de ir ao parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 307 - 311.

GOBBATO, C. *“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOMES, C. A. V. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese Doutorado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2008.

GUIMARÃES, R. M. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo a cerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma do berçário*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

KRATSOVA, E. *A brincadeira na psicologia não-clássica de L. S. Vygotsky*. Aula de abertura – Escola de Verão da Universidade Estadual de Moscou. 2010.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118 - 140.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento Infantil. In: VIGOSTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, E. A. DE; SILVA, A. L. R. DA; RIBEIRO, A. E. M. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Interfaces*. Suzano, ano 2, n 2, out 2010.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. *Descobrir brincando*. Tradução: Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARINO FILHO, A. *Relações de poder e dominação no processo educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2008.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos*, 29, 2006. V. 1, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioe/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006a. p. 27 – 50.

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

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*. Salvador. V.7, n.1, p. 44-57, jun – 2015.

MARTINS, L. M.; EIDT, M. N. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. *Psicologia em estudo*. V. 15, n. 4, p. 675-683, out/dez. 2010.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, S. A. *Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília*. Cadernos da F.F.C, Marília. V.4, n.2, 1995.

_____. *O espaço da creche*. Marília, 2002. Mimeografado.

_____. *Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. *Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil*. Curso de extensão ministrado. 2003a.

_____. A escola de Vigotski. In: CARRARA, Kester. (Org). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135-156.

_____. O direito à infância: fundamentos da teoria histórico-cultural. In: *Uma trajetória de formação e experiências – CD-ROM*, Pres. Prudente-SP: UNESP, 2004a.

_____. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83-104, jan/jul 2007.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.

_____. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Ano 14 – n.1 – jan./jun. 2009a.p. 97-122.

_____.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Revista Educação*, Santa Maria, v.35, n.1, jan/abr. 2010. P. 53-68.

_____. O lugar da cultura na Educação da Infância. In: ANGOTTI, M. (Org). *A educação infantil em diálogos*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MINAYO, M. C. DE S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORENO, C. X.Z.; SOLOVIERA, Y.; ROJAS, L. Q. El juego temático del roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá (Colombia), v. 32 (2), 2014. p. 287-308.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução Claudia Berlini. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 3 – 26.

OLIVEIRA, R. C. D. “Agora eu...” *Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

PEREIRA, R. F. *As crianças bem pequenas nas produções de suas culturas*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 741-756.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semeonovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

QUENTAL, A. F. *Os bebês entre eles em um Cemei de Campinas/SP*. Trabalho de conclusão de curso - UNICAMP. Campinas, 2012.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. Tradução: Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello. In: *Ensino Em – Vista*. V. 21, n. 1, p. 85-99, jan/jun. 2014.

RINALDI, Carla. *A Escuta Visível*. Boletim Reggio Children, ReggioEmilia, 1999.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43 – 51.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: . In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51 – 64.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. DE S.; OLIVEIRA, Z. DE M. R. *Olhando as crianças e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil*. Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 437-464.

SANCHES, J. *A autonomia das crianças em uma creche de Santa Bárbara d’Oeste*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Campinas, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.7, n.1, p.26-43 – jun. 2015.

SCHMITT, R. V. “*Mas eu não falo a língua deles!*”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVA, J. P. DA; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79 - 101.

SILVA, J. S. D. “*Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de rede de significações – Redsig*” Tese de doutorado – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2007.

SINCLAIR, H.; STAMBAK, M.; LÉZINE, I.; RAYNA, S.; VERBA, M. *Os bebês e as coisas*. Tradução de Suely Amaral Mello. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

SINGULANI, R. A. D. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2009.

SOLOVIEVA, Y.; LÓPEZ, A.; QUINTANAR, L. Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 37, p. 11-35, maio/ago. 2015.

STAMBAK, MIRA. et. al. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Tradução Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, Sp.: Autores Associados, 2011.

STRENZEL, G. Reuss. *A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos*. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TORRES, D. L. *Contribuições da teoria histórico – cultural e da experiência de Lóczy para a educação das crianças de zero a um ano de idade*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pará, 2013.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. *Caderno de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez. 2005.

VASCONCELOS, C, R, F, E. et. al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 16, n. 2, Porto Alegre, 2003. 293 – 301.

VASTA, R. *Cómo estudiar al niño: introdução a los métodos de investigación*. Tradução: Susana Fae-Peters. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1982.

VIGOTSKI. L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Publicada em junho de 2008.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka: tradução Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010a.p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

_____. L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV. V. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁶⁴

Prezado (a) senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa no CEIM Sebastiana Molitor de Oliveira, intitulada: A situação social de desenvolvimento das crianças na Primeira Infância: um estudo sob o enfoque histórico-cultural e gostaríamos que seu (a) filho (a) participasse da mesma. Os objetivos desta são verificar como as crianças de dois a três anos se relacionam com as pessoas e os objetos, nas situações vivenciadas na creche, assim como definir a sua situação social de desenvolvimento.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, o aluno (a) será observado e filmado durante as atividades realizadas na creche.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubessem que:

- A) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Agradeço a Vossa atenção e coloco-me à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Atenciosamente,

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

Doutoranda responsável pela pesquisa: telefone para contato: 14-3373-2387

Email: resingulani@gmail.com

DE ACORDO: Dra. SUELY AMARAL MELLO

Orientadora; Professora do Curso de Pós Graduação em Educação

Telefone para contato: 16 33714091

E-mail: suepedro@terra.com.br

⁶⁴ As autorizações assinadas estão à disposição, em posse da pesquisadora.

Eu, _____portador do RG_____ responsável pelo(a) participante_____ autorizo a participar da pesquisa intitulada: A situação social de desenvolvimento das crianças na Primeira Infância: um estudo sob o enfoque histórico-cultural a ser realizada no CEIM Sebastiana Molitor de Oliveira. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físico ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

(Nome da criança)