

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JANAINA FRANCIELE CAMARGO

O TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DA REPRESENTAÇÃO IDEATIVA DE PALAVRA

MARINGÁ

2025

JANAINA FRANCIELE CAMARGO

O TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A POSSIBILIDADE DE
DESENVOLVIMENTO DA REPRESENTAÇÃO IDEATIVA DE PALAVRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco

MARINGÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C172t

Camargo, Janaina Franciele

O trabalho educativo na educação infantil e a possibilidade de desenvolvimento da representação ideativa de palavra / Janaina Franciele Camargo. -- Maringá, PR, 2025. 146 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento da linguagem - Crianças. 4. Desenvolvimento do psiquismo - Crianças. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.4




Janaina Franciele Camargo


O trabalho educativo na Educação Infantil e a possibilidade de desenvolvimento da representação ideativa de palavra

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
(Orientadora/Presidenta) – PPI/UEM


Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
Examinador - Interno - PPI/UEM


Prof. Dra. Silvana Calvo Tuleski
Examinadora – Interna - PPI/UEM


Prof. Dra. Cleudet de Assis Scherer
Examinadora - Externa- UNESPAR


Prof. Dra. Célia Regina da Silva
Examinadora – Externa - UNESP - Bauru

Aprovado em 29/07/2025
Defesa realizada - Bloco 118 - Sala de Vídeo

Para Catarina, meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”
(Guimarães Rosa)

Aos que estiveram comigo nesta travessia, gostaria de agradecer:

À minha mãe, Maria Helena, que em sua breve existência me ensinou com tanta delicadeza o valor da honestidade, da responsabilidade, da persistência, do respeito aos outros e, acima de tudo, do amor.

À Catarina, por iluminar os meus dias e me tornar forte para persistir.

À minha irmã Jaqueline, por ser minha família e presença constante.

Ao Breno, por estar ao meu lado e ser meu parceiro durante tantos anos.

À Professora Adriana de Fátima Franco, minha querida orientadora, pela confiança no meu trabalho. Sua gentileza e seriedade são exemplos para minha formação pessoal de profissional.

Ao Professor Alvaro Marcel Alves Palomo, pela disposição em ler o trabalho e em contribuir com ele, participando da banca.

À Professora Silvana Calvo Tuleski, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições ao trabalho.

À Professora Célia Regina da Silva, pela disponibilidade em fazer parte do processo de construção deste trabalho.

À Professora Cleudet de Assis Scherer, por carinhosamente acolher ao meu pedido de compor a banca de defesa.

À Professora Cassiana Magalhães, pela disposição em participar da banca de qualificação.

À Professora Juliana Piovesan Vieira, pelas angústias e alegrias acadêmicas compartilhadas, e por aceitar ser suplente da banca de defesa.

À colega Jenifer Almeida, pela ajuda imprescindível durante a coleta de dados desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM.

Ao Grupo do Bolão, Aline, Ana Paula, Beatriz, Gabriella, Katia, Larissa e Valeria. Em especial às queridas Psis Escolares da SEDUC, profissionais sensíveis, competentes e éticas. Obrigada por tornarem minha vida profissional mais leve e possível.

Às amigas Maria e Elisangela, que me conhecem desde sempre e foram fundamentais para a formação da pessoa que sou hoje.

À Juliana, por cuidar da minha saúde mental, e à Carol, por cuidar da minha saúde física. À equipe pedagógica do CMEI em que a pesquisa foi realizada, por abrir suas portas com cortesia e carinho, garantindo as condições necessárias para que a coleta de dados fosse possível.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa. Espero que um dia sejam valorizadas de fato pelo seu trabalho na formação humana das crianças.

Por fim, agradecimento especial às crianças que fizeram parte desta pesquisa. Desejo que a escola seja para elas um espaço para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e de muita felicidade.

O problema da estruturação psicológica da linguagem, seu papel na comunicação e na formação da consciência, é um dos mais importantes capítulos da psicologia

(Luria, 2001, p. 11).

Camargo, J. F. (2025). *O trabalho educativo na educação infantil e a possibilidade de desenvolvimento da representação ideativa de palavra*. 146f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá.

Resumo

O desenvolvimento da escrita na ontogênese tem início logo que surgem os primeiros signos visuais e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos. Ou seja, para aprender a escrever é preciso que a criança aprenda a dominar os signos. Sendo assim, a linguagem escrita não se inicia com o ensino das letras (formas e sons) durante a alfabetização, mas sim desde as primeiras interações da criança com os adultos durante a Educação Infantil. Desse modo, para que se compreenda como se desenvolve a linguagem escrita, é preciso que o percurso do desenvolvimento da linguagem oral no início da vida da criança seja compreendido. Considerando que a linguagem por signos é o que diferencia o homem dos demais animais, transforma seu pensamento e possui papel fundamental na sua humanização, o objetivo da pesquisa é a investigação do processo de internalização da linguagem e em como esta função se torna instrumento psíquico da criança, tornando-a capaz de direcionar o seu próprio comportamento e de realizar operações com elementos que não se encontram em seu contexto imediato. Ao estudarmos o curso da construção ideativa de palavra e como o ensino sistematizado enriquece esta representação para a criança, promovendo os processos de generalização e abstração, pretendemos mostrar que apropriação dos signos não se dá por meio de saltos espontâneos, que culminam futuramente na aprendizagem da escrita. Neste sentido, o objeto de investigação é o processo de representação que vai do gesto à palavra, com destaque para a internalização e para a construção ideativa desta. Isto posto, ensinar a escrita na Educação Infantil significa desenvolver a linguagem oral da criança e a apropriação das palavras enquanto signos. Nesta direção esta tese se propõe a elucidar como ocorre este processo no âmbito escolar na primeira infância. Defendemos a seguinte tese: ensinar a escrita na Educação Infantil é trabalhar na direção da complexificação do psiquismo, organizando o ensino para desenvolver linguagem e pensamento. Para tanto, a proposta é a de uma investigação de campo. A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada por meio de observações em sala de aula, com o intuito de analisar os desdobramentos das ações de crianças e adultos concretos em relação ao uso dos signos, em um contexto real de escolaridade. No ano de 2022 foram realizadas três observações de aulas de uma turma de Infantil 2 de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), com duração média de uma hora cada. Foram realizadas entrevistas com todas as profissionais que atendiam a turma para levantamento de informações acerca da formação das mesmas e das percepções delas acerca do desenvolvimento dos alunos. As entrevistas e as observações em sala foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A partir das transcrições, foram estabelecidas categorias em dois eixos distintos, um referente às intervenções das professoras e outro às respostas das crianças. Destacamos dos dados obtidos a carência de ações educativas planejadas para a internalização do signo na criança, necessária para o futuro desenvolvimento da escrita, bem como a necessidade de melhor conhecimento das professoras acerca do desenvolvimento infantil, de modo que possam oferecer aos alunos oportunidades de ensino que resultem no desenvolvimento do psiquismo.

Palavras-chave: Psicologia Histórico Cultural. Educação Infantil. Desenvolvimento da linguagem. Desenvolvimento do psiquismo.

Camargo, J. F. (2025). Educational work in early childhood education and the possibility of developing the ideational representation of words. 146p. Thesis (PhD in Psychology), State University of Maringá.

Abstract

The development of writing in ontogenesis begins as soon as the first visual signs appear and is based on the same natural history of the emergence of signs. That is, to learn to write, the child must learn to master signs. Therefore, written language does not begin with the teaching of letters (shapes and sounds) during literacy, but rather from the child's first interactions with adults during early childhood education. Therefore, to understand how written language develops, it is necessary to understand the developmental trajectory of oral language early in a child's life. Considering that sign language is what differentiates humans from other animals, transforms their thinking, and plays a fundamental role in their humanization, the objective of this research is to investigate the process of language internalization and how this function becomes a psychic instrument for children, enabling them to direct their own behavior and perform operations with elements not found in their immediate context. By studying the course of the ideational construction of words and how systematic teaching enriches this representation for children, promoting the processes of generalization and abstraction, we aim to demonstrate that the appropriation of signs does not occur through spontaneous leaps, culminating in the future in the learning of writing. In this sense, the object of investigation is the process of representation that goes from gesture to word, with an emphasis on internalization and the ideational construction of the latter. Therefore, teaching writing in Early Childhood Education means developing children's oral language and the appropriation of words as signs. In this sense, this thesis aims to elucidate how this process occurs in the early childhood school environment. We defend the following thesis: teaching writing in Early Childhood Education involves working toward the complexification of the psyche, organizing instruction to develop language and thought. To this end, we propose a field study. Field research data collection was conducted through classroom observations, aiming to analyze the unfolding of the actions of specific children and adults regarding the use of signs in a real-life schooling context. In 2022, three classroom observations were conducted in a Pre-K 2 class at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI), each lasting an average of one hour. Interviews were conducted with all the professionals working in the class to gather information about their training and their perceptions of student development. The interviews and classroom observations were audio-recorded and later transcribed. Based on the transcriptions, categories were established along two distinct axes: one referring to the teachers' interventions and the other to the children's responses. From the data obtained, we highlight the lack of educational activities designed to internalize the sign in children, which is necessary for the future development of writing skills. We also highlight the need for teachers to better understand child development so they can offer students educational opportunities that foster psychological development.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Early Childhood Education. Language Development. Psychological Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1- Quadro de rotina	91
Figura 2- Painel construído pela professora	101
Figura 3- Organização dos pertences dos alunos.....	106

Tabelas

Tabela 1- Frequências das categorias do Eixo 1.....	71
Tabela 2- Frequência das categorias do Eixo 2	112

Quadros

Quadro 1- Participantes da pesquisa (2022).....	61
Quadro 2- Resumo das observações.....	65
Quadro 3- Frequências da categoria IS, conforme cada observação.....	72
Quadro 4- Frequências da categoria QCC, conforme cada observação	79
Quadro 5- Frequências da categoria ACC, conforme cada observação	88
Quadro 6- Frequências da categoria RP, conforme cada observação.....	95
Quadro 7- Frequências da categoria RMS, conforme cada observação	112
Quadro 8- Frequências da categoria RNMS, conforme cada observação	119
Quadro 9- Frequências da categoria IP, conforme cada observação.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Apresentação de conteúdo/conceito
AE	Auxiliares educacional
CC	Criança
CD	Cuidadora
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ER	Educadora Regente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IP	Inicia interação com palavra
IS	Instrução
QCC	Questionamento
RMS	Respostas mediadas por signos
RNMS	Respostas não mediadas por signos
RP	Repreensão
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E A CENTRALIDADE DA ATIVIDADE PRÁTICO-VERBAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	40
2.1 Primeiro ano de vida: Comunicação emocional direta	45
2.2 Atividade objetal manipulatória	48
2.3 Idade pré-escolar: brincadeiras de papéis.....	54
3 PRIMEIRO CONTATO COM O CONCRETO CAÓTICO: A ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	59
3.1 A pesquisa de campo	59
<i>3.1.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).....</i>	<i>59</i>
<i>3.1.2 Conhecendo os participantes da pesquisa.....</i>	<i>61</i>
<i>3.1.3 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados.....</i>	<i>62</i>
3.2 Dados da pesquisa.....	62
<i>3.2.1 Entrevistas com as profissionais</i>	<i>62</i>
<i>3.2.2 Observações em sala</i>	<i>64</i>
4 EM BUSCA DO CONCRETO PENSADO: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM EM SITUAÇÕES DE ENSINO	67
4.1 Eixo 1: A internalização da palavra: a mediação do professor.....	68
<i>4.1.1 Discussão sobre as frequências das categorias</i>	<i>71</i>
4.2 Eixo 2: A objetivação da palavra: gênese e desenvolvimento da representação ideativa.....	110
<i>4.2.1 Discussão sobre as frequências das categorias</i>	<i>112</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A- IMAGENS DA SALA DO INFANTIL 2.....	140
ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS(AS)	145

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita na ontogênese tem início logo que surgem os primeiros signos visuais e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos. Neste sentido, “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, o gesto que se fixou” (Vigotski, 1995, p. 128). Ou seja, para aprender a ler é preciso que a criança aprenda a dominar os signos, de modo que “compreender a escrita perpassa, necessariamente, por compreender o psiquismo, mais precisamente a trajetória do desenvolvimento da linguagem oral ao longo dos primeiros anos de desenvolvimento da criança, em sua atividade” (Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2018, p. 7).

Conforme Franco e Martins (2021), as conexões entre pensamento e linguagem evoluem no sentido de ultrapassar a conexão direta entre objeto/designação e possibilitar o início do desenvolvimento dos conceitos, visto que o significado da palavra vai se tornando cada vez mais complexo e “para a organização do ensino da escrita e leitura é fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra no desenvolvimento da criança” (p. 129). Isto posto, ensinar a escrita na Educação Infantil significa desenvolver a linguagem oral da criança e a apropriação das palavras enquanto signos, nesta direção esta tese se propõe a elucidar como ocorre este processo no âmbito escolar na primeira infância. Defendemos a seguinte tese: ensinar a escrita na Educação Infantil é trabalhar na direção da complexificação do psiquismo, organizando o ensino para desenvolver linguagem e pensamento.

Acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, a escola ainda reproduz a ideia de maturação, na qual as capacidades da criança se desenvolvem por meio apenas da via biológica, inatista, desconsiderando todo o processo pelo qual ela deve passar para se apropriar da cultura humana. Trata-se de uma compreensão determinista e a-histórica de desenvolvimento, que desconsidera que a educação escolar possui centralidade no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta concepção vai contra a ideia de que a escola, ao invés de esperar a maturação, deve criar condições para que ela ocorra (Asbahr & Nascimento, 2013).

Na atuação com as crianças pequenas tais concepções estão ainda mais presentes. Martins (2009) utiliza a expressão “pedagogia da espera”, referindo-se à ideia de que nada pode ser feito pela criança na Educação Infantil, especialmente nos seus anos iniciais, a não ser esperar que a criança amadureça e esteja pronta para aprender. Entretanto, para que as máximas

possibilidades de desenvolvimento da criança sejam alcançadas, é necessário um ensino que vá além das práticas espontaneístas e que prime pelas atividades planejadas para tal. A humanização do sujeito acontece apenas se ele tem acesso e pode se apropriar das produções materiais e intelectuais produzidas pelo homem no decorrer da história, o que ocorre por meio das relações humanas.

É necessário que a escola supere a visão biologizante de desenvolvimento, na qual se espera que a criança resolva suas dificuldades por si mesma, ou que a família procure uma ajuda externa à escola. Esse tipo de análise da situação retiram a criança e os fenômenos de desenvolvimento da sua base material, a qual dá condições para a sua constituição. A conhecida expressão “O único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114) não deve ser apenas uma frase a ser repetida durante as formações continuadas, mas é preciso que se materialize na prática educativa.

Atuando como psicóloga escolar na Educação Infantil há 10 anos, me encontro diante de desafios diários, pois as mais diversas queixas acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças surgem, em uma demanda que é cada vez mais crescente, em especial no contexto de volta às aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2). É de suma importância que os profissionais que atuam na educação construam visões não individualizantes acerca dos alunos e do processo de escolarização, tornando-os capazes de compreender a relevância de sua atuação para o desenvolvimento das crianças, entendendo que a escola pode vir a ser um espaço em que elas possam aprender, se desenvolver e se humanizar. As concepções de desenvolvimento infantil e de sociedade que o professor possui influenciam a forma como organiza e executa o seu trabalho, de modo que podemos afirmar que é na sala de aula que tais concepções se concretizam. É comum ouvirmos das profissionais da Educação Infantil que a criança apresentou “um salto”, desenvolveu determinada habilidade “do nada”. Tais expressões denotam um entendimento equivocado acerca da importância do papel do docente no desenvolvimento do psiquismo da criança, pois toma as conquistas do aluno como eventos que ocorrem espontaneamente.

Tomar os problemas do desenvolvimento e da aprendizagem enquanto sínteses de múltiplas determinações, olhar para além da aparência, buscando a essência, tanto na prática profissional, quanto na pesquisa, buscando os processos que subjazem o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, torna-se um exercício árduo, pois não somos ensinados a pensar desta maneira durante nossa formação acadêmica e humana. Neste sentido, torna-se necessário compreender, a partir da realidade objetiva dos alunos em sala de aula, observada

nas ações e operações destes sujeitos, como o processo de internalização dos signos se relacionam com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante o mestrado, já havia iniciado estudos na área do desenvolvimento infantil, mais especificamente do desenvolvimento da linguagem. A pesquisa utilizou como metodologia observação durante atividade livre de interação, tendo como objetivo principal analisar a comunicação não verbal de díades mãe-bebê durante o primeiro ano de vida da criança, especificamente aos seis, nove e 12 meses de idade. Para tanto, foram verificadas as frequências com que mães e bebês utilizaram os gestos dêiticos, os quais se referem diretamente a um objeto ou evento, de modo que possuem significado apenas em relação ao contexto em que são produzidos (mostrar, oferecer, apontar, entre outros), e gestos representativos, definidos como movimentos das mãos e do corpo cujo significado se mantém constante independentemente do contexto em que se expressam, tais como aqueles relacionados ao uso e função de determinados objetos e outros definidos pela cultura (gestos de tchau, não, sim, entre outros). Além disso, foram analisadas as atribuições de significado maternas relativas aos gestos e demais comportamentos comunicativos do bebê, como choro, sorrisos e direção do olhar.

Os resultados demonstraram que, aos nove meses, o gesto dêítico de alcançar deixa de ser única categoria utilizada pela criança e passa a ser substituído pelo gesto de apontar. Além disso, os gestos representativos, foram observados pela primeira vez a partir desta idade, o que se relaciona com o fato de que, neste mesmo período, houve a inclusão de objetos nas interações, que deixaram de ser apenas mãe-bebê e tornaram-se mãe-bebê-objeto. Aos 12 meses houve um salto na frequência do uso de objetos com o adulto, demonstrando a paulatina apropriação dos instrumentos culturais conforme a sua função pelas crianças, por meio da relação com as mães. Deste fato foi possível apreender a passagem do período da comunicação emocional direta para a atividade objetual manipulatória. Esta mudança no comportamento do bebê mostrou ter uma relação com o fato de que o gesto mais utilizado pelas mães durante o primeiro ano de vida dos bebês foi o de mostrar objetos, sendo este o que os manteve mais engajados na interação. Entretanto, aos 12 meses a frequência desta categoria de gesto diminuiu drasticamente, em virtude da conquista recente da capacidade de andar pelos bebês, a qual promoveu uma maior independência e permitiu a busca, por si mesmos, dos objetos de seu interesse. Em contrapartida, houve aumento da frequência do apontar canônico pelas mães, visto este ser um tipo de gesto que pode ser realizado mesmo quando elas se encontravam distantes do bebê e do objeto a ser referido.

As mães utilizaram os gestos quase sempre acompanhados por palavras, as quais na maior parte das vezes se referiam a características ou ações dos objetos, de modo que estas

combinações gesto-palavra são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Tais resultados contribuíram para um maior conhecimento acerca da comunicação mãe-bebê em contextos concretos de interação e do papel da comunicação gestual no desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

Enquanto na pesquisa de mestrado foi possível observar o papel da linguagem enquanto forma de comunicação e direcionamento do comportamento do outro, nesta pesquisa de doutorado o foco está voltado para a investigação do processo de internalização da linguagem e em como esta função se torna ferramenta psíquica da criança, tornando-a capaz de direcionar o seu próprio comportamento e de realizar operações com elementos que não se encontram em seu contexto imediato. A linguagem por signos é o que diferencia o homem dos demais animais, transforma seu pensamento e possui papel fundamental na sua humanização. Acerca desta transformação do psiquismo, Vigotski afirma que “o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata” (p. 10).

Para uma melhor compreensão dos objetivos desta pesquisa, é importante destacar que a mesma se insere em um projeto maior que se intitula “Desenvolvimento do Psiquismo: da conquista da linguagem oral à possibilidade do desenvolvimento da escrita”, cujo objetivo consiste em “coletar e sistematizar dados referentes ao processo de apropriação da palavra enquanto instrumento psicológico, buscando identificar como a representação ideativa da palavra é internalizada ao longo do desenvolvimento ontogenético” (UEM, 2018, p. 8). Como psicóloga na rede municipal de educação, muitas vezes observei que o professor tomava como ensino da escrita na Educação Infantil ações de recortar e colar letras, ou um trato centrado na face fonética da palavra, além de uma cobrança de que as crianças realizassem registros gráficos no caderno. Estas observações levantaram questões e inquietações acerca do tema, levando a um interesse em participar do projeto de pesquisa.

A proposta é a de uma pesquisa de campo, que foi feita por meio da observação da dinâmica em sala de aula. O objetivo da observação foi apreender quais ações e operações contribuem para que a representação ideativa de palavra ocorra, de modo que as atividades a serem propostas para as crianças devem permitir o conhecimento das relações entre o desenvolvimento da linguagem oral e o pensamento, as quais resultam na capacidade de abstração necessária para a conversão da linguagem oral em linguagem escrita. A observação permite também analisar os desdobramentos das ações de crianças e adultos concretos em relação a esse processo, em um contexto real de escolaridade.

Neste sentido, Vigotski (1995) afirma que um processo longo de desenvolvimento das funções superiores ocorre antes que a criança aprenda a usar a linguagem escrita, e defende

uma abordagem histórica deste aprendizado, pois escrever não é apenas traçar as letras. Para o autor, “é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras” (p. 203). O autor destaca ainda que para o desenvolvimento da linguagem escrita ocorra, a criança “deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras” (Vigotski, 2010, p. 313). É justamente este processo que ocorre antes da apropriação da escrita, já na Educação Infantil, que pretendemos investigar.

Conforme Franco e Martins (2021), ao adquirir a fala a criança passa a ter consciência de diversos aspectos da língua, como fonético, léxico, semântico, sintático e gramática. Esses aspectos são essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, pois o ato de escrever não se restringe a uma técnica, mas se relaciona de forma estreita com o desenvolvimento do psiquismo como um todo. Neste sentido, Vigotski (1995) afirma que as transformações decorrentes da apropriação dos signos e a consequente transformação das funções superiores vão resultar na linguagem escrita.

O ensino na Educação Infantil deve contribuir para que a criança passe a ter esta consciência acerca dos diferentes atributos das palavras, por meio de atividades com este objetivo. Neste fato reside a diferença entre a relação que se estabelece entre o bebê e a mãe, que é emocional e livre, para a relação entre a criança e a escola, que deve ser estruturada e intencional, com objetivos claros a serem alcançados. Ou seja, a escola tem o papel de lançar luz nos vários aspectos das palavras, ensinando a criança a usá-las como signos possibilitando a complexificação do psiquismo.

Ao estudarmos o curso da construção ideativa de palavra e como o ensino sistematizado enriquece esta representação para a criança, promovendo os processos de generalização e abstração, nos baseamos na hipótese de que apropriação dos signos não se dá por meio de saltos espontâneos, que culminam futuramente na aprendizagem da escrita. Pelo contrário, o professor é peça fundamental de todo um processo complexo que começa antes mesmo da criança começar a falar, quando já usa o gesto para representar algo. Neste sentido, o objeto deste estudo é o processo de representação que vai do gesto à palavra, com destaque para a internalização e para a construção ideativa desta. Mesmo porque a criança da Educação Infantil já pode ser capaz de representar a ideia de algo, pois está iniciando o processo de desenvolvimento dos conceitos.

Martins (2011), baseando-se em Vigotski, afirma que a unidade mínima da linguagem e do pensamento é a palavra, sendo esta parte da fala. O significado da palavra é tanto linguagem quanto pensamento, pois consiste em uma unidade do pensamento verbalizado. Por isso, a unidade de análise para entender a questão da relação entre pensamento e linguagem é o

significado da palavra, o sentido da linguagem. Acerca desta questão, Vigotski (2010b) estabelece que a palavra é uma unidade de som e significado, a qual “contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo” (p. 7). É no aspecto interno da palavra, ou seja, no seu significado, que se encontra a unidade que não pode ser decomposta.

Uma palavra não faz referência a um objeto isolado, mas sim a um grupo ou classe deles, portanto, é uma generalização latente. O significado da palavra tem na sua generalização um ato de pensamento no verdadeiro sentido do termo, pois ao mesmo tempo que é parte inalienável da palavra, pertence tanto ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento. Logo, “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vigotski, 2010b, p. 10). Para que a comunicação entre diferentes pessoas ocorra, é necessário que ambas dominem a generalização referente a uma palavra, ou seja, o conceito ao qual ela se refere.

A fala se baseia na palavra e na frase, servindo para transmitir informações pela oralidade. A linguagem permite que a realidade objetiva seja transformada em signos, de modo que possibilita ao sujeito ir além do que é captado pelos órgãos dos sentidos, a realidade imediata, e passa a ser capaz de representar esta realidade, tornando-se apto a pensar. Por ser socialmente elaborada, a palavra só pode ser apropriada pelo sujeito por meio da mediação de outros sujeitos.

Ao estudarmos o período em que ocorre o entrelaçamento entre pensamento e linguagem, buscaremos analisar as mudanças no psiquismo da criança a partir deste momento, pois a partir dele a linguagem começa a ter uma função simbólica e de generalização, enquanto o pensamento passa a ser mediado pela linguagem. As estruturas da linguagem que a criança domina vão se tornar a estrutura básica do seu pensamento, de modo que quando há internalização da fala socializada, ao invés de controlar o comportamento do outro, a linguagem passará a controlar o próprio comportamento do sujeito (Vigotski, 2010).

Assim, embora na criança que se encontra em seu período pré-verbal a atividade instrumental e a linguagem sejam independentes, logo que começa a utilizar os signos ou a fala integrados à ação, ela passa a utilizar os instrumentos em uma configuração nova e especificamente humana. Vigotski (1999) afirma que “*o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem*” (p. 33, grifos do autor).

No curso do desenvolvimento infantil, não são apenas as respostas das crianças que mudam como o passar do tempo, mas também as estruturas dessas respostas, seus meios de realização e os instrumentos utilizados para tal (Vygotsky, 1999). Para que possamos apreender o movimento de transformação do pensamento e da linguagem, temos que nos ater na ação, pois é nela que se materializa o mundo psíquico da criança. Sendo assim, base material da nossa pesquisa será a atividade da criança em sala de aula, por meio do emprego de atividades propostas com o objetivo de desvelar as ações e operações que a levam a desenvolver uma representação ideativa de palavra, superando a palavra enquanto parte do objeto e tornando-se representação, generalização de uma classe de objetos. As atividades a serem propostas durante o estudo deverão buscar a essência das relações entre linguagem oral e pensamento e, para a sua organização, serão consideradas as atividades já presentes no planejamento trimestral da unidade escolar.

Sendo assim, considerando que a linguagem escrita não se inicia com o ensino das letras (formas e sons) durante a alfabetização, mas sim antes disso, desde as primeiras interações da criança com os adultos durante a Educação Infantil, exploraremos quais ações e operações realizadas neste âmbito da escolarização contribuem, para o desenvolvimento conceitual que tornará possível a apropriação da escrita no futuro. Por meio das atividades observadas, buscaremos apreender como pensa e age a criança durante a transição entre os períodos da atividade objetual manipulatória e da brincadeira de papéis, como o significado da palavra se transforma no decorrer do seu desenvolvimento psicológico e quais as consequências desta transformação, ou seja, como a internalização do signo altera a forma de pensar da criança.

Esperamos que com os resultados possam ser produzidos conhecimentos que auxiliem na forma como as atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil são planejadas e organizadas pelo professor. Este deve conhecer o desenvolvimento da criança e estar ciente da importância que suas ações possuem para o complexificação do psiquismo dos seus alunos, não apenas no momento presente, mas também para a futura aprendizagem de novos conteúdos e para a alfabetização. Isso porque, como visto, na Educação Infantil são formadas as bases para o desenvolvimento da escrita. Entretanto, para que isso ocorra, o ensino deve ser sistematizado e orientado para este objetivo.

Por fim, esta pesquisa não buscará apenas compreender os processos de desenvolvimento infantil no espaço da Educação Infantil, mas também visará instrumentalizar os profissionais (psicólogos e professores) que atuam neste período de escolarização. Sim, defendemos que a Educação Infantil é escola, possui obviamente especificidades no trabalho educativo, mas não a isenta da necessidade de embasar-se em preceitos científicos. Embora

tenha sido relegada por muito tempo enquanto atuação assistencialista, onde o atendimento aos cuidados básicos é o foco, é necessário resgatar o valor que este nível de ensino possui para a educação e para o desenvolvimento humano.

A fim de cumprir os objetivos da pesquisa, a elucidação de alguns pressupostos teóricos se faz necessária, os quais trazem conceitos que contribuirão para a compreensão e discussão de determinados aspectos do desenvolvimento humano que se pretende observar durante a investigação.

Na primeira seção será abordado o tema do desenvolvimento do psiquismo humano na Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para os aspectos do desenvolvimento natural e cultural, do movimento do intersíquico para o intrapsíquico e do entrecruzamento entre pensamento e linguagem - com o conseqüente pensamento por signos.

A segunda seção tratará da periodização do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, em especial do primeiro ano de vida, da primeira infância e da idade pré-escolar. Nesta seção, o conceito de atividade será apresentado como fio condutor da discussão acerca da compreensão do psiquismo em cada período. Ainda nesta seção, com a periodização do desenvolvimento como pano de fundo, serão apresentadas as transformações da linguagem e do pensamento e o entrecruzamento destas duas funções, bem como na evolução que o significado da palavra apresenta durante este processo. Será discutida a linguagem como neoformação da primeira infância, seus primeiros indícios de abstração e generalização, culminando na possibilidade da imaginação como neoformação na idade pré-escolar.

A terceira seção apresentará um panorama geral da metodologia da pesquisa de campo, tratando da trajetória até o início das observações e intervenções e descrevendo a instituição onde a investigação foi realizada.

Os resultados da pesquisa serão apresentados na quarta seção, e se refere aos participantes, procedimentos e instrumentos da coleta de dados, assim como a apresentação e discussão das observações realizadas no período.

Por fim, nas considerações finais será discutido quais aspectos das condições de ensino no trabalho na Educação Infantil, conforme os dados obtidos na pesquisa e com fundamentação na Psicologia Histórico Cultural, podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas linguagem e pensamento em uma qualidade que permitirá a apropriação da escrita no futuro.

1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, abordaremos as relações entre o desenvolvimento natural e cultural humano, bem como o movimento do plano intersíquico para o intrapsíquico na formação das funções psicológicas superiores. A concepção de desenvolvimento produzida pela Psicologia Histórico-Cultural estabelece três grandes revoluções do psiquismo, sendo elas o pensamento por signos, a apropriação da escrita e o pensamento por conceitos, as quais são apresentadas por Vigotski ao longo de sua obra. Esta pesquisa trata mais detalhadamente da primeira revolução, que ocorre por meio do entrecruzamento entre pensamento e linguagem, sem a qual as duas seguintes não poderiam existir. Portanto, o momento na vida da criança em que o pensamento se torna verbal e o uso dos signos revoluciona todas as suas funções psíquicas consiste em um ponto crucial do desenvolvimento, o qual demanda ser colocado em uma posição central por aqueles que estudam e trabalham com o desenvolvimento infantil.

Para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos, faz-se necessário, inicialmente, explorar como a teoria concebe o desenvolvimento humano, destacando suas leis, o papel do meio e da cultura, a atuação das relações intersíquica na internalização das funções psicológicas e a importância da educação.

No processo de desenvolvimento histórico humano, são decorrentes da cultura as formas especiais de conduta, as mudanças no funcionamento das funções psíquicas, de modo que o homem social transforma as suas tendências naturais e cria novas formas de comportamento que são exclusivamente humanas.

Acerca deste processo, Luria (2001) afirma que:

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos (...) O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de *atividade* psíquica específicas do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetos originam determinadas *ações* e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes *operações* especiais (Luria, 2001, pp. 21-22, grifos do autor).

O autor considera ainda que a etapa essencial em que houve a mudança do papel do biológico e do social na natureza humana foi a do surgimento do *Homo sapiens*. A evolução humana passa a não depender mais exclusivamente dos lentos avanços biológicos, transmitidos por meio da herança hereditária, e passa a ser governada pelas leis sócio históricas. Ao invés da transmissão hereditária, as novas habilidades humanas passam a ser transmitidas através de relações externas, por meio da cultura, e se desenvolvem devido à atividade criadora e produtiva humana, essencialmente o trabalho (Luria, 2001).

Se na conduta animal dominam os processos regidos pela experiência imediata, no ser humano as reações não ocorrem em dependência da impressão sensorial imediata, mas sim pela experiência abstrata racional. Estas operações que ocorrem em um plano abstrato são possíveis pois, além das experiências visuais imediatas, o ser humano assimila também as experiências sociais, organizadas no sistema de conceitos abstratos. De acordo com Luria (2001), a capacidade de transpor as fronteiras da experiência imediata é o que torna a consciência humana especial e a diferencia do psiquismo dos animais.

Podemos concluir, portanto, que no que se refere à transição da conduta animal para a atividade consciente humana, um fator decisivo é o advento da linguagem. De acordo com Luria (2001), divisão social do trabalho criou a necessidade de uma comunicação entre os seres humanos para uma nomeação das atividades laborais, o que originou a linguagem. Se no início do seu surgimento esta linguagem estava estreitamente relacionada aos gestos e aos sons inarticulados, cujo significado mantinha-se dependente das situações e ações imediatas, como ocorre com os bebês, depois passou a ser um sistema de códigos que foi determinante para o desenvolvimento da atividade consciente humana. Sobre o progresso da linguagem, o autor explica que:

O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo tudo um sistema de códigos que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal (Luria, 2001, p. 22).

Desse modo, a linguagem se afasta da atividade prática e se torna instrumento de transmissão de qualquer informação, mesmo aquela que não se encontra ligada diretamente a uma experiência sensorial imediata. Logo, surge a possibilidade da formação de categorias e

generalizações, do pensamento abstrato, que na ausência da linguagem não poderiam se desenvolver.

Assim, quando Vigotski pensa acerca do desenvolvimento humano, considera que este sintetiza múltiplas determinações, em um processo em que a cultura, enquanto produto de leis históricas e da atividade praxica dos seres humanos, consiste na origem elementar do desenvolvimento do psiquismo (Martins & Rabatini, 2011).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta um contraponto às concepções tradicionais presentes na época em que a teoria foi desenvolvida. Vigotski (1995) considerava incompleta a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por esta não as considerar como resultado do desenvolvimento histórico, concebendo-os apenas como processos e formações naturais. Desse modo, confundia o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança. Além disso, a visão mecanicista entende o desenvolvimento como o resultado de elementos separados, como a soma que se obtém da adição aritmética de diferentes componentes.

Portanto, Vigotski, (1995) afirma que tanto a psicologia empírica subjetiva quanto a nova psicologia objetiva não são mais do que psicologias dos processos elementares, consistindo em duas tendências em que o pensamento científico não é dialético. Em geral, as teorias estudavam apenas os embriões das funções superiores no desenvolvimento da criança, sem seguir além da infância precoce, quando maduram as funções psíquicas básicas e elementares. O autor observa ainda que:

A linha de desenvolvimento natural da criança está sujeita à sua própria lógica e nunca realiza a transição para a linha de desenvolvimento cultural. A transformação do material inato em uma forma histórica é sempre um processo de mudança complexa do próprio tipo de desenvolvimento, e não um simples processo de transição orgânica. (Vigotski, 2021, p. 419).

A velha psicologia não diferenciava esses dois processos, natural e cultural, de desenvolvimento da conduta da criança e considerava que o desenvolvimento infantil era um processo único e de caráter simples. Examinava o desenvolvimento da conduta por analogia com o desenvolvimento embrionário do corpo, como um processo totalmente biológico em que o desenvolvimento de funções tão díspares, como a linguagem e a marcha, seguia as mesmas leis. Esta indiferenciação entre os dois processos se confirmava na ideia de que o domínio das formas culturais da conduta era um sinal de maturação orgânica. Entretanto, o ponto de vista apresentado por Vigotski (1995) considera o desenvolvimento da criança enquanto uma

unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes a princípio, mas que seguem determinadas leis de entrelaçamento em cada etapa sucessiva de idade.

Desse modo, para a Psicologia Histórico-cultural,

(...) é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem estudar a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas. Na idade do bebê se encontram as raízes genéticas das formas culturais básicas do comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana. Esta circunstância situa na idade do bebê o centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vigotski, 1995, p. 18).

De acordo com a afirmação acima, a psicologia do desenvolvimento não pode ser dividida em duas ciências independentes, em que uma trata dos aspectos biológicos, atrelada às ciências naturais, e a outra trata das características do espírito, fundamentada nas ciências humanas. Este dualismo deixa totalmente de fora as leis históricas do desenvolvimento (Vigotski, 1995).

Sobre esta fusão dos dois planos, biológico e cultural, Vigotski (1995) explica que:

O desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo (...) Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o organismo infantil em vias de crescimento e maturação (p. 36).

O que torna o desenvolvimento cultural tão especial, capaz de superar os processos de desenvolvimento puramente biológico, é a aprendizagem do uso de ferramentas pela criança, que amplia as suas possibilidades de atividade a níveis possíveis apenas nos seres humanos. O cérebro e as mãos humanas permitem, por exemplo, que criemos ferramentas com as quais somos capazes de voar, algo impossível se levarmos em conta apenas as capacidades que estão nos limites do nosso corpo (Vigotski, 1995).

Além do uso de ferramentas, o ser humano também cria e utiliza estímulos meios artificialmente criados que o ajudam a dominar a sua conduta como, por exemplo, fazer um nó

para se lembrar de algo. “Neste feito específico de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e no emprego de estímulos na qualidade de instrumento da memorização podemos ver, uma vez mais, o traço de um comportamento novo e especificamente humano” (Vigotski, 1995, p. 77).

Vemos com isso que o ser humano transforma não apenas das forças da natureza, mas também da sua própria natureza, o que tem como consequência mudanças na sua conduta, de modo que paulatinamente torna-se capaz de subordinar os seus processos psíquicos à sua própria vontade. Neste sentido, Vigotski (1995) afirma que a adaptação do sujeito ao meio é ativa, pois ele não reflete de forma passiva os vínculos já existentes na natureza, mas cria novos vínculos e forma novas conexões cerebrais por meio da introdução de estímulos artificiais. Desse modo, as suas relações com a natureza deixam de ser diretas e passam a ser mediadas por signos, que auxiliarão na regulação da sua conduta.

As relações que o ser humano estabelece com a realidade concreta através da mediação por signos permitem que os limites da experiência sensível sejam ultrapassados, tornando o sujeito capaz de acessar a essência desta realidade. Os signos permitem que seu alcance vá além das impressões imediatas, visto que, ao abstrair características isoladas dos objetos, é possível apreender as relações que as subjazem (Luria, 2001, p. 11).

Assim, esta forma de receber e elaborar a informação para além dos limites da experiência sensorial imediata se dá pela formação de conceitos abstratos que levam à essência das coisas, por meio da reflexão acerca do que a percepção apreende. Este processo de dedução e formação de conclusões acerca da realidade pode acontecer mesmo sem a experiência imediata com o objeto, sendo realizada pelas operações com os signos.

O homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos: quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (Luria, 2001, p. 12).

Os signos são, portanto, “estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar a conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano” (Vigotski, 1995, p. 85). Este novo sistema de relações, que permite a atividade de trabalho e a vida social, é construído por meio da interação entre os seres humanos, sendo impossível explicá-lo apenas por meio do desenvolvimento natural. O comportamento passa a ser socialmente determinado com o auxílio dos signos, dentre os quais o mais importante neste processo é a linguagem, de modo que o

desenvolvimento desta função pela criança é um exemplo mais sofisticado da união entre os planos de desenvolvimento natural e cultural.

Assim como o uso de ferramentas modifica as ações naturais possíveis pelos órgãos do corpo humano, o emprego de meios auxiliares na atividade reorganiza o modo de funcionamento das funções psíquicas. Acerca desta relação entre desenvolvimento natural e cultural, Vigotski (1995) apresenta o seguinte exemplo:

Em um caso, algo se memoriza; em outro o homem memoriza algo. Em um caso, o nexo temporal se estabelece graças à coincidência de dois estímulos que atuam simultaneamente sobre o organismo; em outro, é o próprio homem quem forma, com ajuda de uma combinação artificial de estímulos, uma conexão temporal em seu cérebro (Vigotski, 1995, p. 90).

O processo de desenvolvimento cultural se fundamenta em uma mudança na estrutura inicial de uma função, como a memória no exemplo acima, e no surgimento de novas estruturas que estabelecem uma forma original de correlação entre as partes. Vigotski (1995) denomina as primeiras estruturas, determinadas pelas particularidades biológicas do psiquismo, de *primitivas*, e as segundas, que nascem em meio ao processo de desenvolvimento cultural, de *superiores*. As últimas constituem um modo de funcionamento mais complexo do psiquismo, entretanto, “as formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância subordinada” (p. 129).

Desse modo, a transformação não ocorre pela mera soma de partes isoladas, ou pela substituição de uma estrutura pela outra, mas se caracteriza por apresentar propriedades específicas que não se deduzem do simples acréscimo entre qualidades particulares. Nesta fase do desenvolvimento, portanto, não ocorre uma simples construção de uma etapa sobre a outra, como ocorre no desenvolvimento biológico, mas sim uma reorientação do desenvolvimento da conduta humana, que passa a ser histórico. Observa-se uma mudança na qualidade das relações que o ser humano estabelece com a sua realidade, embora as funções naturais permaneçam dentro das culturais (Vigotski, 1995).

Acerca das pesquisas que tratam do desenvolvimento infantil, critica as abordagens que explicam o desenvolvimento enquanto fenômeno meramente quantitativo, como o preformismo, que entende o desenvolvimento humano como totalmente baseado em predisposições hereditárias, de modo que todas as características humanas dependem apenas do que está contido no embrião, de modo a não haver espaço para que as condições de vida exerçam qualquer papel no desenvolvimento ou não de determinadas particularidades. Nesta

teoria, nada de novo surge pelo desenvolvimento, o que ocorre é apenas um incremento daquilo que já existia previamente em menor escala (Vigotski, 1995, 2018). Em contrapartida, Vigotski (2018) afirma que:

o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (p. 33).

Sendo assim, uma criança não é um adulto em miniatura, com funções desenvolvidas em um grau inferior, mas difere deste último em termos qualitativos pela estrutura do seu organismo e personalidade. O desenvolvimento é, portanto,

(...) um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

Outra forma extrema de conceber o desenvolvimento infantil está na ideia de que este processo é determinado totalmente pelo meio, de modo que a criança se mantém passiva enquanto o meio a influencia, pronta para absorver e sem nada para acrescentar. Neste sentido, a criança é uma folha em branco e não há nenhum movimento interno que parta dela.

Para Vigotski (1995), a psicologia deve buscar apreender as particularidades da conduta da criança, aquilo que lhe é peculiar, o que é possível apenas por meio de uma mudança na raiz da concepção acerca do desenvolvimento. É necessário que este último seja compreendido como um processo complexo e dialético, que apresenta uma periodicidade que não é linear como a do desenvolvimento biológico, mas sim caracterizada por desproporções no desenvolvimento das diferentes funções, formas que se transformam qualitativamente em outras, processos de evolução e regressão que se entrecruzam, fatores externos e internos que se entrelaçam. Tudo isso ocorre em um processo complexo de adaptação e superação de obstáculos, em que as mudanças são geradas em saltos, em que as evoluções e revoluções consistem em duas formas de desenvolvimento que estão conectadas entre si.

O choque entre o natural e o cultural, o orgânico e o social, gera conflitos no desenvolvimento da criança, cuja base é a luta e a contradição entre as formas inatas e as histórico-sociais. O autor compara este processo à formação da crosta terrestre, pois as formas primitivas são a base e, sobre elas, se desenvolvem as formas culturais, de modo que as antigas são deslocadas, destruídas ou superpostas pelas novas. Portanto, o tempo do desenvolvimento não é organizado de forma simples, mas é complexo, inconstante, caracterizado por períodos de intensa aceleração e desaceleração (Vigotski, 2021).

O desenvolvimento cultural acontece, pois, pelo encontro entre o desenvolvimento das formas culturais da conduta e as formas naturais. Em suma, “a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transforma nela e existe nela” (Vigotski, 1995, p. 145).

Para melhor ilustrar o modo como Vigotski concebe o desenvolvimento humano, apresentaremos a seguir as leis básicas que o autor formulou, as quais permitem compreender como ocorre este processo de desenvolvimento humano que entrelaça os aspectos biológico e cultural.

De acordo com a primeira lei, desenvolvimento infantil é **um processo histórico que decorre no tempo com início, meio e fim. Entretanto, o ritmo e as etapas deste desenvolvimento não seguem uma sequência cronológica específica e uniforme no tempo, mas ocorre em ciclos.** Portanto, o desenvolvimento infantil não sucede apenas em uma linha progressiva, mas observam-se também regressões, de forma que há uma dependência íntima entre os processos de evolução e involução, pois o que existia antes não deixa subitamente de existir, mas se reestrutura, se insere em uma organização superior. Sobre isso, Vigotski (2018) afirma que “Essa lei é formulada de modo que qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança” (p. 27).

Desse modo, o desenvolvimento “(...) não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 18). Para ilustrar esta afirmativa, o autor mostra como exemplo que um atraso de seis meses no desenvolvimento de uma criança pode ser muito, caso trate-se de uma criança de um ano, ou pouco, caso trate-se de um adolescente. Por isso, tratando-se de desenvolvimento humano, o valor de um mês em si mesmo não tem o mesmo significado do mês no tempo cronológico de um ano, pois vai depender do ciclo de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. Mesmo crianças que nasceram no mesmo dia e hora não apresentarão

o mesmo nível de desenvolvimento com a mesma idade. Muitas vezes, a escola espera que crianças que nasceram no mesmo ano apresentem níveis de desenvolvimento idênticos, atribuindo àqueles que se desviam deste desenvolvimento médio um rótulo de “criança com dificuldade” ou “atrasada”. Isso porque a visão de desenvolvimento que predomina é a centrada no indivíduo, considerando pouco ou nada as condições concretas em que este desenvolvimento ocorre.

Ainda tratando da primeira lei, Vigotski (2018) descreve como exemplo o desenvolvimento da linguagem, em que crianças de cerca de dois anos começam a falar de forma mais clara e a, paulatinamente, priorizar orações curtas em detrimento de palavras isoladas. Entretanto, este fato ocorre em idades diferentes em cada criança, podendo haver variações de meses, o que expõe o fato de que há uma diferença entre idade cronológica e idade pedológica. Esta última consiste no nível de desenvolvimento que a criança atingiu de fato, ou seja, duas crianças com dois anos de idade cronológica podem ter idades pedológicas diferentes em um dado aspecto do seu desenvolvimento, de forma que uma delas pode ter como idade de fala um ano e 11 meses e a outra dois anos e seis meses. Considera-se neste caso, como idade de fala, o nível de desenvolvimento real que elas atingiram nesta função.

A pedologia determina a diferença entre a idade cronológica e a idade pedológica por meio das grandezas-padrão, sendo esta última “uma grandeza constante, aceita como indicador para – pelo desvio em relação a ela – julgar o grau de divergência do curso do desenvolvimento em relação ao curso do desenvolvimento real e ao modo como este transcorreu” (Vigotski, 2018, p. 21); “assim, a pedologia se apoia nesses padrões e grandezas constantes que caracterizam o desenvolvimento e permitem comparar a idade da criança segundo a certidão de nascimento com a sua idade real, estabelecendo os desvios para mais e para menos” (p. 22).

Acerca deste fato, temos notado em nossa prática o quanto a experiência de nascer e viver os primeiros anos de vida em um contexto de pandemia – que levou à necessidade do isolamento social – tem prejudicado o desenvolvimento da linguagem e a socialização de crianças que iniciaram suas experiências na Educação Infantil ao final do ano de 2021 e início de 2022. Embora não tenhamos dados estatísticos acerca deste fenômeno, podemos percebê-lo nos tipos de queixa que chegam até o serviço de psicologia escolar e nas falas dos profissionais que atendem estes alunos, bem como no aumento no número de crianças com laudos de transtornos cujos diagnósticos se dão pela avaliação de atrasos na linguagem e na socialização, como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em suma, de acordo com a primeira lei do desenvolvimento infantil,

O desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente. É claro que, se qualquer alteração no desenvolvimento da criança ocorrer num período em que se espera uma elevação, isso tem um sentido (Vigotski, 2018, pp. 22-23).

A segunda lei do desenvolvimento infantil enunciada por Vigotski trata da desproporcionalidade, ou seja, **as partes isoladas não se desenvolvem de forma regular e proporcional**. Assim, o desenvolvimento da percepção, memória, atenção e pensamento não ocorrem de forma uniforme, de modo que alguns aspectos seguem um ritmo mais rápido e outros, mais lento (Vigotski, 2018). Este fato mostra o quanto o processo de desenvolvimento possui uma estrutura, organização e curso no tempo bastante complexos, de modo que

(...) em cada novo degrau do desenvolvimento, ocorre não apenas o aumento das funções, mas também a correlação entre elas. Uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então, em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau (Vigotski, 2018, p. 25).

Cada uma das funções psíquicas se desenvolve em um período específico, no qual uma se mantém em primeiro plano, apresentando um rápido crescimento, enquanto as demais permanecem na periferia. Quando o ciclo termina, uma das periféricas passa a ser a principal, enquanto as demais se deslocam para o segundo plano e crescem em um ritmo mais lento. Neste processo, as funções não se mantêm isoladas, pelo contrário, há uma reestruturação das relações entre elas, a qual leva a uma transformação da personalidade da criança em sua totalidade, bem como de todo o seu organismo (Vigotski, 2018). Dessa forma,

a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 26).

A terceira lei consiste na **lei da metamorfose no desenvolvimento infantil**, segundo a qual as mudanças observadas no desenvolvimento da criança não são apenas quantitativas, de crescimento, mas também qualitativas, ou seja, ocorrem mudanças nas *formas* de manifestação de uma função. “Por exemplo, quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbucio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos, não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo” (Vigotski, 2018, p. 28).

Portanto, a transição entre as formas de pensamento concreto e abstrato não ocorre apenas pela capacidade do sujeito de pensar em mais coisas, mas sim pela completa transformação em sua forma de raciocinar após a internalização dos signos. A passagem do balbucio para a fala não constitui apenas uma questão de dominar a articulação de um maior número de fonemas ou memorizar mais palavras, mas corresponde a uma revolução na forma de comunicação e pensamento da criança, em seu modo de se relacionar com a realidade.

Sendo assim, o desenvolvimento não se limita ao crescimento quantitativo de um aspecto do psiquismo da criança, mas o que distingue uma idade de outra é o conteúdo deste desenvolvimento, que inclui “a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau” (Vigotski, 2018, p. 29).

Embora o surgimento de cada nova forma tenha sido preparado pelo desenvolvimento anterior, a forma recente ainda não existia no ciclo precedente, de modo que

a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores (...) Em cada uma das etapas a criança é um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve de acordo com leis específicas (Vigotski, 2018, p. 29).

Como esclarecido por meio das leis do desenvolvimento, as formas mais complexas do psiquismo humano são explicadas pelas condições externas da vida, e não pelo que acontece no interior do cérebro, como supunham as teorias da psicologia tradicional.

Acerca do papel das inclinações hereditárias e do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (2018) considera que a pedologia não se interessa pelo estudo dos aspectos exclusivamente hereditários, mas sim por aquelas características que, em seu desenvolvimento,

surgem e são influenciadas tanto pelo meio quanto pela hereditariedade. Os aspectos mais diretamente influenciados pela hereditariedade apresentam um caminho mais curto em seu desenvolvimento, em comparação àqueles com pouca influência hereditária, que percorrem um caminho mais longo para se desenvolver. Por exemplo, a cor dos olhos é totalmente determinada pela hereditariedade, não há mudanças nesta característica ao longo do desenvolvimento. No que se refere ao desenvolvimento das funções superiores, entretanto, o sujeito percorre um longo caminho, de modo que

o desenvolvimento não se realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que refratará uma ou outra influência hereditária (Vigotski, 2018, p. 68).

Os aspectos hereditários e do meio atuam em conjunto no desenvolvimento de uma característica, de modo que o desenvolvimento contém em si a unidade entre ambos os fatores. Entretanto, esta unidade pode variar, pois é parte de um processo dinâmico, em que o papel e a importância da hereditariedade é maior ou menor, dependendo da função que está se desenvolvendo ou da idade do sujeito. Sendo assim, “essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto” (Vigotski, 2018, p. 73).

Neste sentido, assim como não estuda a hereditariedade em si mesma, mas sim o seu papel no desenvolvimento infantil, a pedologia também não estuda o meio em si, mas seu significado no desenvolvimento. O meio exerce influência variada de acordo com as diferentes idades do sujeito. Sobre este fato, Vigotski (2018) apresenta como exemplo a fala, explanando que aspectos da fala dos adultos que convivem com a criança, tais como quantidade de palavras e vocabulário, pode ser a mesma durante diferentes idades da criança. Entretanto, a influência desta fala é diferente na fase da vida em que a criança ainda não a compreende, quando está começando a compreendê-la e quando já é capaz de entendê-la, de modo que o papel do meio varia de acordo com a relação que este último possui com a criança. Sendo assim, “(...) o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário” (Vigotski, 2018, p. 74).

Ou seja, é imprescindível considerar a relação do meio com a criança em uma dada fase do desenvolvimento do seu desenvolvimento, pois as características do meio em si não explicam a complexidade do desenvolvimento humano. Vigotski (2018) afirma que

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou. (p. 75).

Durante o desenvolvimento infantil, há uma constante relação entre a forma inicial, (primitiva) de uma função, e a forma ideal (superior), elaborada pela humanidade no decurso da história, que será atingida ao final do processo. Esta é a função especial que o meio exerce no desenvolvimento infantil, ou seja, “desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 87).

Quando esta relação entre forma inicial e ideal é rompida, por exemplo, nos casos em que a forma final esteja ausente no meio, o desenvolvimento da criança pode ocorrer, entretanto, se dará de modo lento e limitado, sem atingir as potencialidades máximas, possíveis apenas quando a forma ideal está presente. A apropriação destes atributos próprios dos seres humanos ocorre desde o início do desenvolvimento da criança, mesmo quando ela ainda domina apenas as formas iniciais, de modo que “no seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio e a transforma em seu patrimônio interno” (Vigotski, 2018, p. 91). Ou seja,

a circunstância de o homem ser social por sua natureza e de seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico está essencialmente na base da relação entre a forma ideal e inicial (Vigotski, 2018, p. 90).

O fato de o ser humano ser social torna impossível que, apartado das relações sociais, aproprie-se das características que decorrem do desenvolvimento histórico da humanidade e supere as formas primitivas de uma dada função psicológica. Neste sentido,

As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (Vigotski, 2018, p. 91).

Em vista disso, temos que as formas culturais, ou superiores, do psiquismo humano resultam de uma etapa externa de desenvolvimento, pois toda função, antes de se tornar interna, é social em sua origem. A função psíquica superior nasce, portanto, da relação social entre duas pessoas, conforme explica o seguinte excerto:

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas sim à história de cada função isolada. Nele radica a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez se levanta na psicologia, em toda sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas. Faz-se evidente aqui, como já dissemos, o porquê todo o interno nas formas superiores era forçosamente externo, ou seja, era para os demais o que é agora, para si (Vigotski, 1995, p. 149).

Sendo assim,

o objeto da psicologia não é um mundo interno em si mesmo, *é o reflexo do mundo externo no mundo interno*, dito isto de outra forma, é a interação do homem com a realidade. O organismo que experimenta determinadas necessidades e que possui certas formas de atividade, reflete as condições do mundo externo e elabora determinadas informações (Luria, 2001, p. 21, grifos do autor).

Essa explicação do desenvolvimento humano necessita que se ultrapassem os limites do organismo biológico, pois o que muda, de fato, as categorias fundamentais do comportamento humano, são as formas de vida social às quais se vinculam o trabalho (Luria, 2001). Assim sendo, “as origens do pensamento abstrato e do comportamento ‘categorial’, que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem” (Luria, 2001, p. 22).

Considerando-se a cultura enquanto produto da atividade social humana, o problema do desenvolvimento cultural das funções psíquicas passa pelo plano social de desenvolvimento. Portanto, todas as funções psíquicas superiores são produto de relações sociais internalizadas e fundamentam a estrutura social da personalidade. A natureza destas funções, em sua totalidade, é social, mesmo quando elas se tornam processos psíquicos internos (Vigotski, 1995).

Para que o desenvolvimento cultural de qualquer função aconteça, é necessário que o sujeito em atividade produza estímulos e signos artificiais, como o uso de um nó como auxílio da memória, conforme exposto anteriormente. Estes estímulos e signos norteiam a conduta social da personalidade, tornando-se o principal meio de domínio do próprio comportamento pelo indivíduo. No adulto, os processos psicológicos voluntários são dominados pela linguagem, de modo que os estímulos auxiliares externos são substituídos pelos internos, ocorrendo uma reestruturação de todas as funções.

Um signo, portanto, é inicialmente uma forma de o sujeito influenciar o comportamento dos outros e por eles ser influenciado, para somente depois tornar-se um meio de controle sobre si. Acerca da linguagem, por exemplo, Vigotski (1995) afirma que a lógica da criança só se desenvolve quando há um aumento na socialização da linguagem e nas experiências desta. Assim, se no início as funções superiores do pensamento infantil apareciam na vida coletiva das crianças sob a forma de discussões, depois passam a aparecer sob a forma de reflexão interna. O signo, então, passa de meio de comunicação para meio de conduta da personalidade, de modo que o emprego dos signos é a base para o desenvolvimento cultural humano, que passa do nível externo para o interno. Vejamos como Vigotski (1995) resume sua tese:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (p. 150).

Com relação ao caminho que este processo percorre no desenvolvimento da criança, Vigotski (1995) explica que: “primeiro, outras pessoas atuam sobre ela; se produz depois a interação da criança com seu entorno, em seguida, é a própria criança quem atua sobre os demais e, apenas no final, começa a atuar em relação a si mesma” (p. 232). Por exemplo, no desenvolvimento da atenção voluntária, inicialmente o adulto orienta a atenção da criança para o que deseja, por meio de palavras, criando indicações acerca dos objetos. Posteriormente, a

criança torna-se ativa na criação destas indicações, orientando a atenção do adulto para os objetos que interessam a ela, por meio de palavras ou gestos.

Com base no que foi discutido até o momento, temos que as condições biológicas herdadas pela criança quando ela nasce não garantem o seu desenvolvimento, de modo que são as condições objetivas de vida e as oportunidades para apropriação das conquistas humanas presentes em sua cultura que poderão alçá-la a patamares mais elevados. A escola é um meio para que este processo ocorra, pois nela devem conter as formas ideais das funções que permitirão a superação das formas iniciais.

Desse modo, o desenvolvimento cultural, no qual as relações sociais do sujeito na cultura alicerçam as transformações do seu psiquismo, possui relação direta com a educação. Isso porque, como vimos, este processo segue pelo caminho do intersíquico para o intrapsíquico, e os processos culturais e de aprendizagem, como os que ocorrem na escola, não são apenas uma simples somatória de habilidades sem relação com o desenvolvimento, mas, na verdade, alteram o curso de evolução da criança (Vigotski, 2021).

Como vimos, a Psicologia Histórico-Cultural se contrapõe a uma concepção de desenvolvimento linear sempre evolutivo, com transições regulares. Considera-se que

o conceito de desenvolvimento inclui, certamente, não apenas mudanças evolutivas, mas também revolucionárias, como regressões, lacunas, movimentos em zigue-zague e conflitos, para que possamos, assim, ver que introduzir a criança nos processos culturais representa o desenvolvimento no verdadeiro sentido da palavra, embora se refira a um desenvolvimento diferente daquele desenvolvimento do feto no útero (Vigotski, 2021, p. 410).

Vigotski (2021) afirma, portanto, que o desenvolvimento cultural da criança não constitui uma mera consequência direta do seu desenvolvimento biológico, como uma continuação deste em movimento único, em linha reta. Os pontos de virada ocorrem por meio de conflitos, com descontinuidades pelo caminho, com progressos que acontecem em reviravoltas. Para o autor, “a primeira teoria ensina a criança a caminhar com passos lentos e suaves; a nova teoria deve ensiná-la a saltar” (Vigotski, 2021, p. 413).

A escola possui um papel fundamental nesta inserção da criança nos processos culturais, pois apresenta para a criança formas de pensamento que ela ainda não domina, gerando o conflito necessário para que as formas mais simples sejam superadas. Portanto, em nossa sociedade, a escola tem a tarefa de apresentar, de forma sistematizada e planejada, os conteúdos produzidos pela cultura, os signos constituídos historicamente, de modo que estes signos

externos possam ser convertidos em instrumentos do psiquismo da criança, condição imprescindível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Destacando-se a relação entre aprendizagem e desenvolvimento neste processo, podemos afirmar que “o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano em Vigotski” (Martins & Rabatini, 2011, p. 354), pois a escola é um meio em que se concretiza a possibilidade da apropriação do que a humanidade criou no decorrer de sua história.

Vigotski (2021) afirma que a psicologia tradicional, ao estudar os processos de desenvolvimento e educação, tinha como ponto de partida as funções naturais que levariam ao desenvolvimento infantil, de modo que o ensino dependeria destes estados naturais. Destaca como exemplo um estudo que trazia como pergunta de quais funções naturais da criança dependeriam o desenvolvimento da linguagem e o ensino da aritmética. Entretanto, a pesquisa falhava em questionar como a aquisição da linguagem e a aritmética exercem um papel essencial na alteração das funções naturais da criança, descontinuando e movendo linhas prévias de desenvolvimento.

O autor destaca ainda que o educador deve compreender que, quando a criança ingressa na cultura, o que ocorre com ela não é apenas a assimilação de algo externo, proveniente da cultura, mas sim um refinamento profundo do estado natural do seu comportamento, uma guinada completa no fluxo do seu desenvolvimento. Logo, “o ponto de partida para uma nova teoria da educação consiste em diferenciar os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural” (Vigotski, 2021, pp. 412-413).

Embora Vigotski tenha apresentado este problema anos atrás, atualmente ainda vemos predominar as concepções da “velha psicologia” nos contextos de Educação Infantil. A espera por uma maturação, por uma prontidão do aluno para aprender determinados conteúdos ainda é presença constante nos discursos que permeiam estas instituições. A desvalorização do trabalho do professor, a centralidade no aluno enquanto indivíduo responsável pelo que é capaz ou não atingir no processo de escolarização e a desconsideração das condições materiais em que esse processo ocorre certamente são parte desta forma de conceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

As concepções antigas de educação consideravam importante que a mesma fosse adaptada ao desenvolvimento da criança, nos aspectos de tempo, velocidade, formas de pensamento e percepção. O ponto de vista apresentado por Vigotski (2021) demonstra que o ensino deve criar um obstáculo a ser transposto pela criança, sob a forma de conflito, conduzindo-a a seu objetivo. No que concerne a esta relação entre educação e desenvolvimento, o autor afirma que:

a principal conclusão a que chegamos, a partir da história do desenvolvimento cultural da criança em relação à sua educação, consiste no fato de que esta deve ser exercida onde antes havia um caminho plano, que deve dar um salto onde antes parecia que podia se limitar a um passo (Vigotski, 2021, p. 419).

Esta posição não desvaloriza as características dos estágios de desenvolvimento infantil, considerando que a educação deve ser adaptada a elas. Entretanto, estas representam apenas um suporte para que os progressos ocorram e as formas superiores surjam, por meio do processo de ensino. Quando surgem as novas formas, não é mais possível voltar às anteriores. Para Vigotski (2021), “este é o procedimento metodológico geral para a educação do comportamento cultural da criança: a dependência da função primitiva para superá-la e fazer com que a criança progrida” (p. 418). Ainda no que concerne à relação entre as funções elementares e superiores, Martins e Rabatini (2011) afirmam que

Os processos elementares e superiores não são, por sua vez, dois ingredientes constitutivos do psiquismo humano, não se somam ou se completam, pelo contrário, a existência coletiva transforma, revoluciona e requalifica a base natural da vida, criando as condições para a estruturação de formas culturais, superiores, de comportamento, e é a serviço dessas transformações que deve se colocar a educação escolar (p. 356).

Como já discutido, o desenvolvimento cultural da criança depende do lugar ocupado por ela no sistema de relações, embora este aspecto isoladamente não seja determinante. Conforme aprimora as suas funções psíquicas, o lugar da criança é alterado, significando que atingiu um determinado nível. Para Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico resulta das condições reais de vida do sujeito e de como a sua atividade se organiza nestas condições concretas. Analisando-se o conteúdo da atividade da criança, é possível compreender o papel central que a educação ocupa na sua relação com a realidade e na sua consciência.

De acordo com Vigotski (2021), a concepção de educação guarda uma estreita relação com o conceito do caráter dialético do desenvolvimento cultural infantil e do modo como as formas superiores de comportamento são determinados historicamente. Assim, “os processos educativos, intencionalmente orientados por objetivos humanizadores, podem conferir as direções do desenvolvimento psíquico de cada pessoa, suplantando modos de funcionamento elementares em direção aos superiores” (Martins & Rabatini, 2011, p. 356).

Considerando, com base no que foi apresentado até o momento, o desenvolvimento como um processo em que surgem novas qualidades especificamente humanas em dadas etapas,

e que essas novas formações são preparadas nas etapas precedentes, em situações intersíquicas, podemos afirmar que existe uma relação entre o novo e aquilo que o antecede. Na próxima seção trataremos do modo como acontecem os processos de transição entre as velhas e as novas formas da consciência, apresentando os estudos da periodização do desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Social.

2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E A CENTRALIDADE DA ATIVIDADE PRÁTICO-VERBAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E IDADE PRÉ-ESCOLAR

Tomaremos para esta pesquisa a organização do desenvolvimento humano em períodos, conforme organização proposta por Elkonin (2017) com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Para o autor, a estruturação do ensino dependia da compreensão da periodização do desenvolvimento, de modo que a organização do sistema educacional deveria se dar em consonância com a organização da infância em períodos. Entretanto, é importante ressaltar que, para o autor, assim como para toda a Psicologia Histórico-cultural, a organização do desenvolvimento em períodos não é determinada exclusivamente pelo aspecto biológico, mas possui um caráter histórico e, portanto, mutável, a depender das condições de vida do sujeito.

Conforme evidenciado no capítulo anterior, o desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-cultural não ocorre pela sucessão de etapas naturais, independente do contexto, mas sim por determinações histórico-sociais, que levarão o desenvolvimento do sujeito a assumir formas e estruturas diferentes, a depender das suas condições concretas de vida. A idade cronológica é, portanto, uma referência, mas não é o que determina os períodos, pois a periodização do desenvolvimento não ocorre devido a fatores biológicos, mas sim pelos fatores sociais, condições de vida material, dentre elas a educação (Saccomani, 2019). Dando continuidade à compreensão histórico-cultural do desenvolvimento, a presente seção tratará da periodização do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, em especial do primeiro ano de vida, da primeira infância e da idade pré-escolar.

Pasqualini (2017), destaca que a periodização do desenvolvimento não deve ser vista como mais uma teoria que organiza o desenvolvimento em fases, mas sim como um sistema que explica a realidade do desenvolvimento psíquico. Segundo a autora, as primeiras formulações acerca da periodização do desenvolvimento do psiquismo foram feitas por Vigotski no seu texto “O problema da idade”.

A autora esclarece ainda que Leontiev (2010a) ofereceu sua contribuição quando apresentou o conceito de atividade dominante, sem a qual Elkonin não poderia enriquecer e sistematizar a teoria, explicando as características inerentes a cada período bem como os movimentos internos que ocorrem nas transições entre um e outro. Neste sentido,

Para além de arrolar e descrever as características de cada período, a teoria busca compreender por que essas características – e não outras – estão presentes nesse período, desvelando a relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminam sua gênese e devir (Pasqualini, 2017, p. 66).

Elkonin (2017) propõe então uma atualização das ideias já postas por Vigotski acerca da questão do problema da idade no desenvolvimento psíquico, destacando a necessidade de um “enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos na infância no curso do avanço histórico da humanidade” (Elkonin, 2017, p. 153). Este enfoque na historicidade do processo é importante, pois, recentemente, durante a pandemia da COVID-19¹, pudemos observar o quanto o ritmo do desenvolvimento pode ser afetado por influências históricas e sociais, as quais alteraram aspectos do desenvolvimento da criança, como a linguagem, por exemplo.

Outro aspecto levado em conta por Elkonin (2017), compartilhando das ideias de Vigotski, é a noção de desenvolvimento enquanto um processo dialético, caracterizado por contradições, de modo que este não ocorre sempre progressivamente, mas “se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (p. 153). Sendo assim, fazem parte do desenvolvimento os saltos e as crises, que podem ocorrer de forma mais paulatina ou mais brusca, a depender do momento, de modo que as crises mais marcadas dividem os períodos em *épocas*, e as menos marcadas, dividem em *estágios*.

Elkonin (2017) descreve seis períodos do desenvolvimento, sendo eles: comunicação emocional direta (primeiro ano de vida), atividade objetal manipulatória (primeira infância), brincadeira de papéis (idade pré-escolar), atividade de estudo (idade escolar), comunicação íntima pessoal (início da adolescência) e atividade profissional/de estudo (adolescência). A Educação Infantil atende crianças que se encontram nos três primeiros períodos, entretanto, devido aos seus objetivos, esta pesquisa será focada nos alunos que se encontram entre os períodos de atividade objetal manipulatória e brincadeira de papéis.

¹ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou oficialmente a pandemia de COVID-19 (doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2). Em 20 de março de 2020 o Ministério da Saúde do Brasil declarou anunciou a transmissão comunitária em todo o território nacional e orientou medidas de distanciamento social a fim de minimizar o contágio. No município onde a pesquisa foi realizada, as atividades escolares foram suspensas e atividades comerciais ou de serviços não essenciais foram fechadas. Em 05 de maio de 2023 a OMS decretou o fim da pandemia. Ver em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>.

Elkonin (2017) destaca ainda a importância de considerar o lugar que cada período ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico da criança. Sendo assim, o período de foco desta pesquisa é o período da atividade objetiva manipulatória, entretanto, o estudo deste é feito em relação aos períodos que o precedem e o sucedem, visto que o objetivo é o estudo do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, o que ocorrerá em um momento posterior. O estudo de um período de desenvolvimento de maneira isolada dentro do ciclo de vida do sujeito não faria sentido, pois fracassaria em explicar de onde surge a atividade principal do período estudado, bem como o futuro desta no período seguinte. Enquanto uma atividade é destaque em um determinado período, a atividade principal do período seguinte já começa a ser gestada. Neste sentido, lembremos que para a Psicologia Histórico Cultural, o estudo do processo é mais importante do que o estudo do produto do desenvolvimento, pois este fornece respostas acerca do que ocorre além da aparência do fenômeno.

Elkonin (2017) considera o estudo do conceito de atividade por Leontiev como primordial para as investigações acerca do desenvolvimento do psiquismo, pois trouxe uma solução para o problema das forças motrizes do desenvolvimento, ou seja, o que o impulsiona. Sendo assim, “a categoria-chave para a explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade” (Pasqualini, 2017, p. 68). A atividade se refere à relação da criança com o mundo das pessoas e das coisas, em um processo de alternância em que hora uma destas relações é figura, ora fundo. O início desta participação da criança no mundo das pessoas ocorre logo que ela nasce, quando tem início o primeiro período do desenvolvimento.

Acerca da atividade principal, Elkonin (2017) esclarece que, embora ela seja a mais importante para o desenvolvimento em um dado período, o sujeito continua a se desenvolver em outros aspectos. As atividades são variadas e o crescimento da criança se dá em múltiplas áreas ao mesmo tempo. Suas relações com a realidade se transformam sem, no entanto, eliminar as formas já existentes, mas “apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, agora ainda mais ricas” (p. 168).

Sendo assim, as formas dominantes de relação da criança com o mundo é que vão determinar o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Portanto, o conceito de atividade está no cerne do estudo do desenvolvimento humano e do próprio psiquismo em si, pois ela estabelece a ligação entre o sujeito e seu meio. Na atividade da criança em situações concretas de vida, em cada momento do desenvolvimento uma desempenha um papel mais importante do que a outra, de modo que em um dado período, uma atividade é mais importante enquanto as outras ficam em segundo plano, embora não deixem de existir. A partir das conquistas

decorrentes de uma dada atividade, surgem as possibilidades de desenvolvimento de novas atividades.

Esta atividade vai guiar o desenvolvimento psíquico em cada período, contudo, não é a única atividade que a criança realiza, de modo que as secundárias contribuem para promover o desenvolvimento e para criar as possibilidades de novas atividades (Leontiev, 2010a). Há dois sistemas de atividades principais que se alternam nos períodos, as quais são classificadas de acordo com a orientação das relações que a criança estabelece com os adultos e com os objetos. As atividades desenvolvidas no sistema “criança/adulto social” são aquelas direcionadas para os “sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” (Elkonin, 2017, p. 167). Neste grupo, temos a comunicação emocional direta, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal dos adolescentes. Por outro lado, o segundo grupo destaca os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, por isso sendo denominado sistema “criança/objeto social”. Embora as atividades que são parte deste grupo - atividade objetual manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional - sejam muito distintas entre si, possuem em comum o fato de serem todas constituintes da cultura humana e parte do desenvolvimento histórico.

Desse modo, há uma alternância entre os sistemas de relações: comunicação emocional direta (criança/adulto social); atividade objetual manipulatória (criança/objeto social); jogo de papéis (criança/adulto social); atividade de estudo (criança/objeto social); comunicação íntima pessoal (adolescente/adulto social); atividade profissional/de estudo (adulto/objeto social). Nota-se que “os períodos em que ocorre o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades são seguidos regularmente por outros, nos quais se desenvolve, com preponderância, a formação das possibilidades operacionais técnicas das crianças” (Elkonin, 2017, p. 169). Ou seja, no primeiro sistema se dá a assimilação das normas e objetivos das relações sociais, enquanto no segundo os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos.

Cada transição entre os períodos pressupõe um salto qualitativo e, neste momento de revolução, ocorre uma reorganização do psiquismo, resultando em crises. No que se refere a estas mudanças, Elkonin (2017) considera as crises como obrigatórias e necessárias para a passagem de um período a outro, sendo estes momentos em que o desenvolvimento psíquico da criança subitamente passa por uma transformação. Durante as crises o sujeito tende a firmar sua independência e, ao se relacionar com os adultos, apresenta oposição. Acerca das crises, Vigotski (1996) afirma que

A essência de toda crise reside na reestruturação da experiência interior, uma reestruturação que decorre da mudança no momento essencial que determina a relação da criança com o ambiente, ou seja, na mudança das necessidades e motivos que impulsionam seu comportamento. O aumento e a mudança dessas necessidades e desejos constituem a parte menos consciente e voluntária da personalidade e, à medida que a criança passa de uma idade para outra, novos impulsos, novos motivos ou, em outras palavras, os motores de sua atividade, passam por um reajuste de valores. O que antes era essencial, valioso e desejável para a criança torna-se relativo e sem importância na fase seguinte. A reestruturação das necessidades e motivos, a revisão de valores, é o momento essencial na transição de uma idade para outra. Ao mesmo tempo, o ambiente, ou seja, a atitude da criança em relação ao ambiente, também muda. Ela começa a se interessar por coisas novas, novas atividades surgem e sua consciência é reestruturada, se entendermos a consciência como a relação da criança com o meio. (pp. 385-386).

Na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, ocorre a crise dos três anos. Na transição entre a idade escolar e a adolescência, ocorre a crise da maturação sexual. As crises ajudam a definir os limites entre as épocas, os períodos e as fases do desenvolvimento. As épocas delimitam dois períodos ligados entre si, sendo um de relação “criança/adulto social” e o seguinte de relação “criança/objeto social”. Tem-se, desse modo, três épocas: primeira infância, infância e adolescência. “A transição de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se” (Elkonin, 2017, p. 170).

Elkonin (2017) destaca que o estudo da periodização permite superar a divisão entre desenvolvimento cognitivo e emocional, pois traz uma unidade afetivo-cognitiva para o desenvolvimento do psiquismo infantil. Além disso, permite o estudo dos vínculos entre os períodos e a importância do período precedente para o próximo, o que é fundamental para o nosso trabalho, visto que estamos estudando o desenvolvimento da linguagem escrita em um período muito anterior àquele em que a criança vai efetivamente começar a escrever de forma independente e correta. Ou seja, o estudo da periodização permite apreender os processos de desenvolvimento, e não apenas o produto cristalizado ao final de cada período. Permite apreender a história do desenvolvimento de uma função, em um processo em que um período dá origem ao outro. Origem no sentido de gerar.

2.1 Primeiro ano de vida: Comunicação emocional direta

Neste primeiro período de vida da criança, temos a pré-história da linguagem oral, em que a criança se comunica por meio de reações vocais que se dão por reflexos incondicionados e possuem função emocional. Depois, essas reações se tornam reflexos condicionados, com função de contato social. Assim, passam de uma função apenas biológica para uma função social, visto que, ao atender estas reações primitivas do bebê, incentivam a comunicação (Vigotski, 2010).

Durante este primeiro ano de vida, a criança vai deixando de ser passiva e adquirindo um interesse pelo adulto, buscando chamar a sua atenção. Elkonin (2017) afirma que o “complexo de animação” consiste em uma ação da criança que objetiva se comunicar com o adulto, surgindo já por volta dos três meses. Este complexo se caracteriza por movimentos dos braços e pernas que o bebê realiza e que provocam uma reação positiva por parte do adulto. Neste período, ainda pré-verbal, a criança utiliza também os balbucios, os gestos e, mais tarde, o gesto indicador.

Para Luria (2001), os primeiros sons da criança, como os balbucios, não são o início da linguagem, embora alguns estudiosos do tema pensassem que o desenvolvimento da linguagem seria apenas uma continuação mais elaborada desses sons. Na verdade, para o autor, esses sons servem para exprimir estados emocionais, e não para designar objetos. Esses primeiros sons não se fixam em um período posterior, são na verdade inibidos, de modo que a criança vai manter apenas aqueles que fazem parte da sua língua (p. 30).

No que se refere ao pensamento do bebê neste período, este encontra-se limitado apenas ao campo da percepção e sensação, bem como sua linguagem se caracteriza por reações vocais e reflexos incondicionados, baseados em mecanismos fisiológicos que manifestam estados emocionais. Ou seja, trata-se de uma fase pré-intelectual da linguagem e uma fase pré-linguística do pensamento. Para que a criança crie uma imagem mental com o som que corresponde a ela, é preciso que o adulto fale com a criança e mostre o objeto, realizando um pareamento entre imagem e som. Nesta fase, a palavra corresponde a mais uma dentre tantas propriedades do objeto, representando uma extensão deste (Franco, 2018, p. 17).

De acordo com Saccomani (2019), a criança ainda está assimilando a conexão externa entre objeto e palavra, não possuindo, neste momento, a capacidade de realizar uma relação interna entre signo e significado. A palavra, enquanto propriedade do objeto, ainda é uma pseudopalavra. A autora explica que, nesta última, a face fonética da palavra se sobrepõe sobre

a face semântica, de modo que as palavras ainda não são conceitos. A fala da criança é, portanto, ainda um equivalente da palavra, porém ainda não uma palavra no seu verdadeiro sentido, visto que a palavra pressupõe um enlace entre a palavra e o pensamento (Franco, 2018).

Sacomani (2019) afirma que o trabalho da escola deve superar esta conexão direta objeto-designação e fazer com que a palavra deixe de ser apenas propriedade do objeto, de modo que haja a conversão da imagem do objeto em um signo, impulsionando o início da capacidade de generalizar. Considerando que a linguagem trata de categorias e não de objetos particulares, é necessário que a criança “abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos” (Martins, 2013a, p. 171 citada por Saccomani, 2019, p. 10).

Enquanto depende da situação concreta imediata, a palavra ainda não adquiriu o status de pensamento, pois perde o significado quando os objetos não estão acessíveis à percepção. Esta relação caracteriza o que Luria (2001) chama de caráter simprático da linguagem, no qual a palavra depende da situação, dos gestos ou da entonação. A palavra leva um tempo para deixar de depender do contexto e ainda por um grande período mantém sua ligação com a situação prática, designando traços do objeto, e não o objeto em si. Sendo assim,

o significado, pois, é amorfo à medida que não possui referência objetual e é difuso, pois ainda conserva estreita relação com a situação prática e mesmo designando um traço específico, faz referência a diferentes objetos que apresentam esse traço comum e se inserem em situação semelhante (Sacomani, 2019, p. 12).

Nesta transição entre o período pré-linguístico e o período verbal a criança já se comunica por meio da fala, mas ainda não é uma linguagem propriamente dita. A criança usa uma linguagem muito peculiar, em que uma palavra significa um conjunto de coisas e ainda não possui um significado que permanece, de modo que só pode ser compreendida na situação concreta. Esta é a linguagem autônoma, um processo pelo qual as crianças devem passar para, finalmente, chegarem à linguagem autêntica. Ela representa, além de uma etapa do desenvolvimento da linguagem, uma fase do desenvolvimento do pensamento (Sacomani, 2019).

Neste momento do desenvolvimento, a necessidade da fala ainda representa para a criança um controle do comportamento do outro e uma satisfação das próprias necessidades. Aspectos qualitativos e quantitativos desta comunicação emocional afetam o desenvolvimento psíquico da criança. Isso porque a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade

principal da criança neste período, de modo que nela surgirão as ações que irão orientar a manipulação dos objetos.

O primeiro uso de ferramentas e o emprego de palavras vai marcar o fim do primeiro período do desenvolvimento. Conforme o adulto oportuniza para a criança a exploração de objetos, esta relação vai se tornando mais complexa, culminando no início período seguinte, em que a manipulação de objetos vai ser a atividade guia. Neste sentido, é correto afirmar que, pela atividade de comunicação emocional direta, vão se construindo as bases para a atividade do próximo período, a objetual manipulatória. Além de começar a utilizar ferramentas de forma simples, ao final do primeiro ano a criança também complexifica a fala, começa a andar e a expressar as suas vontades por meio dos seus comportamentos. Todas estas capacidades desenvolvidas durante o primeiro ano de vida transformam a criança, que deixa de ser passiva, e torna-se um sujeito ativo.

A canção a seguir trata do bebê por volta de um ano, que se comunica por meio de balbucios, onomatopeias, choro e ensaia seus primeiros passos. Busca que suas necessidades sejam atendidas imediatamente, ainda incapaz de controlar sua conduta, expressando suas emoções de maneira intensa.

Eu sou um bebezinho

Palavra cantada (Paulo Talit)

Eu sou um bebezinho (gugu dada)

Dos mais bonitinhos (gugu dada)

Que quer muito carinho (gugu dada)

Que quer bebê conforto (gugu dada)

Quero comer

Quero mamar

Quero preguiça (gugu dada)

Não tenho tempo pra esperar a hora

Tem que ser aqui, tem que ser agora

Agora não, já!

Eu já passei de carro (bibi fonfon)

Já andei de cavalinho

Aqui tem muito passarinho (piu piu piu piu)

Acho que eu vi um gatinho (miau miau)

Atenção, atenção
 Todos olhem pra mim
 Pro meu primeiro passinho (oopaa!)
 Não tenho tempo pra esperar a hora
 Tem que ser aqui, tem que ser agora
 Agora não, já!
 E ontem de noite (cri cri, cri cri)
 Mamãe estava tão chique (fiu fiu)
 Na hora dela sair, beijinho, beijinho
 Eu dei um chilique (chilique, chilique)
 Quero minha mamãe
 Quero o meu papai (unhé)
 Quero tudo pra mim (unhé, unhé unhé)
 Não tenho tempo pra esperar a hora
 Tem que ser aqui, tem que ser agora
 Agora não, já!
 Não tenho tempo pra esperar a hora
 Tem que ser aqui, tem que ser agora
 Agora não, já!
 Agora não, já!

2.2 Atividade objetal manipulatória

Durante o período em que a atividade guia é a atividade objetal manipulatória, a criança aprende a utilizar os objetos da forma correta (colher, por exemplo) por meio da orientação dos adultos. Nesse período, ocorre um maior desenvolvimento da linguagem e o seu entrecruzamento com o pensamento. A fala é a grande conquista do desenvolvimento infantil nesta fase e muda sua forma de se relacionar e pensar. No desenvolvimento psicológico da criança, este é um acontecimento muito importante, pois “O pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual” (Vigotski, 2010, p. 133). A atividade objetal manipulatória permite que a criança desenvolva a inteligência prática, entretanto, ela ainda depende da percepção para dirigir seu pensamento, dependendo do que está no concreto para pensar e atuar.

A criança passa então a dominar “os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (Elkonin, 2017, p. 163). Para que este domínio ocorra, é indispensável a

participação do adulto, pois é ele quem apresenta para a criança os modos de usos dos objetos, as ações necessárias para estes usos. Desse modo, a comunicação emocional direta, que era a atividade principal no período anterior, não desaparece, mas passa a ser pano de fundo, visto que a relação entre o adulto e a criança passa a ser mais uma colaboração em atividades práticas de ações da criança com os objetos. Os objetos e suas propriedades são, portanto, a figura, e o adulto o fundo. Neste período, “a criança está absorvida com o objeto e com sua ação sobre ele” (Elkonin, 2017, p. 163).

A criança desenvolve uma inteligência prática pelo domínio das operações com os objetos e começa a generalizar as ações com os eles quando, por exemplo, embora tenha aprendido o ato de pentear com um pente específico (real ou de brinquedo), passa a repetir o gesto com outros pentes que surgem no seu contexto. Ou seja, torna-se capaz de separar a ação daquele objeto específico e a transfere para outros objetos similares ou que possuam a mesma função. Desse modo,

A generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. Os primeiros portadores da generalização são os objetos. Uma vez tendo aprendido a manejar um instrumento (o pau, a colher, a pá, o lápis), a criança tentará utilizar esse instrumento em diversas situações, destacará seu significado generalizado, com a particularidade de que extrairá os aspectos do instrumento que são importantes para sua utilização; todos os demais passarão para o segundo plano. (Mukhina, 1996, p. 138, grifos da autora).

Ao adentrar no mundo dos objetos criados pela humanidade, a criança se humaniza e vai se tornando parte da sociedade.

Elkonin (2017) afirma que

os procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos não são dados de forma imediata, como certas características físicas das coisas. No objeto, não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele e os meios e procedimentos de sua reprodução. Por isso, não é possível dominar tal objeto por meio da adaptação, pela via do simples ‘equilíbrio’ com suas propriedades físicas. (p. 159).

Por este aprendizado não ocorrer de forma espontânea, “(...) o adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os

objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante” (Elkonin, 2017, p. 161).

Logo, para o autor, o domínio das ações com os objetos não ocorre sem os adultos, a criança não o faz por si só. É preciso um processo educativo. Isso porque a função social do objeto não aparece na sua forma, não está dado pela mera manipulação. O adulto deve guiar o movimento da criança tanto por meio dos gestos quanto por meio das palavras, da linguagem. Quanto mais se interessa pelos objetos, mais a criança busca a ajuda do adulto, o que cria nela a necessidade de novas oportunidades para aprender a linguagem. Saccomani (2019), no mesmo sentido, afirma que o adulto serve de modelo para a criança, pois é ele quem atribui os significados e demonstra a função social dos objetos.

Portanto, a criança necessita passar por um processo para que assimile os procedimentos sociais de ação com estes objetos e, enquanto domina tais procedimentos na relação com o adulto, vai se tornando parte da sociedade. Em conjunto a estas ações, desenvolve ativamente os modos verbais de se comunicar. A criança que antes não utilizava a palavra, que na comunicação emocional direta se valia dos gestos e das expressões das emoções, torna-se um “ser falante”, já capaz de recorrer a formas relativamente complexas de gramática e léxico. Para Elkonin (2017), neste período a criança utiliza a linguagem para estabelecer a relação colaborativa com o adulto, em situações de atividade conjunta criança-adulto-objeto.

Para Saccomani (2019), aqui reside a importância da relação entre adulto e criança para o desenvolvimento da linguagem. O primeiro precisa estimular a última a se comunicar por meio de palavras. Na atividade conjunta há um intenso desenvolvimento da linguagem, pois é por meio dela que a criança organiza a colaboração com os adultos. Neste momento, “a palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada, sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam” (Mukhina, 1996, p. 134).

Durante este processo do desenvolvimento,

a própria comunicação está mediada pelas ações objetivas da criança. Em consequência, o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal nesse período é a atividade objetual, dentro da qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos (Elkonin, 2017, p. 164).

No que se refere à linguagem, na primeira metade do segundo ano de vida a criança utiliza orações de uma palavra, de modo que as palavras isoladas não servem para nomear apenas um objeto, mas consistem em uma oração. A criança compreende a linguagem dos

adultos, aprendendo por meio das interações, os nomes das coisas, pessoas e, mais tarde, das ações. Seu vocabulário vai se tornando cada vez mais rico, o que permite que compreenda a maior parte do que o adulto fala, desde que esteja no seu campo imediato (Elkonin, 1960 citado por Saccomani, 2019). Este fato deve ser levado em consideração pelos educadores no momento de orientar e instruir as crianças neste período, pois solicitações verbais que não possuam relação com o que está no contexto imediato dos alunos dificilmente serão plenamente compreendidos por eles.

A partir da segunda metade do segundo ano até o final do período, a palavra paulatinamente se separa do contexto simpráxico, e passa a se referir a um objeto específico, independente do contexto imediato, adquirindo uma referência objetual. Ocorre um salto no vocabulário, pois se antes uma mesma palavra poderia designar várias coisas, agora o seu significado é reduzido. Como consequência, o vocabulário precisa aumentar para que consiga nomear tudo o que há no mundo, “a criança necessita aprender novas palavras para designar corretamente os objetos, qualidades, ações e relações” (Saccomani, 2019, p. 12). No entanto, é importante salientar que, mesmo que tenha adquirido a referência objetual, o significado da palavra permanece evoluindo conforme a criança se desenvolve.

Ainda neste período, a criança começa a se comunicar por meio de orações de duas ou três palavras, iniciando o domínio da estrutura gramatical da linguagem. Ao final do terceiro ano já utiliza quase todas as partes de uma oração e seu vocabulário pode chegar a 1000 palavras. O adulto já pode instruir a criança verbalmente e regular a sua conduta sem, necessariamente, precisar mostrar a ela como fazer. A criança entende também narrações de acontecimentos e de ações que já conhece. Esta compreensão da fala do adulto acerca do que não está presente no meio imediato é importante para o uso da linguagem como instrumento de transmissão de conhecimentos, sendo esta uma das suas funções primordiais (Elkonin, 1960 citado por Saccomani, 2019).

Quando desenvolve a linguagem simbólica, a vida da criança muda, pois a linguagem possibilita a ela compreender a fala dos adultos. Quando começa a se expressar por meio do uso das palavras, sua percepção se reorganiza, pois, aos poucos, vai deixando de captar apenas as propriedades dos estímulos e começa a apreender um universo simbólico, de modo que supera a percepção das meras propriedades físicas dos objetos e começa a perceber o significado social dos mesmos (Franco, 2018). Além disso, a linguagem duplica o mundo percebido pelos sentidos, tornando a criança capaz de operar com objetos que não estão presentes em seu contexto imediato, de modo que supera os limites impostos pela percepção.

No que se refere ao desenvolvimento do pensamento da criança neste período, a atividade objetiva manipulatória permite o desenvolvimento da inteligência prática, a qual ainda depende da situação concreta imediata. Os objetos externos atraem e controlam a atenção e a conduta da criança, de modo que a função do adulto enquanto mediador entre a percepção e o comportamento infantil é indispensável.

No contexto escolar, a professora tem o papel de chamar atenção dos alunos para as características do objeto que são importantes perceber em uma dada atividade, de acordo com os objetivos do que pretende ensinar. De acordo com Marsiglia e Saviani (2017), as ações pedagógicas devem direcionar as ações da criança por dois motivos:

Primeiro, porque a manipulação sensorial e perceptual dos objetos é insuficiente. É preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados. A segunda razão (relacionada à primeira) pela qual é preciso intencionalmente planejar e promover a manipulação dos objetos se relaciona à qualidade das manipulações. Se a criança ainda não tem atenção voluntária, uma miríade de estímulos (muitos brinquedos, muitos espaços, muitos sons, muitas cores etc.), quando não orientados, pode não ser proveitosa ao seu desenvolvimento (p. 6).

Por isso, para Marsiglia e Saccomani (2016), a prática pedagógica deve ir além da simples distribuição de objetos para que a criança apenas manipule espontaneamente os seus aspectos sensoriais, mas deve ter a intervenção do professor, pois é ele quem atribui significados a esses objetos.

Se no primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre em duas linhas paralelas, sendo esta a etapa pré-lingüística do pensamento, por volta dos dois anos ocorre a descoberta da função social do signo e entrecruzamento entre pensamento e linguagem. Vigotski (2010a) considera este momento como o mais importante no desenvolvimento do sujeito, pois esta convergência alça o pensamento humano a um nível que o difere de todos os animais.

Após este salto qualitativo, considerado pelo autor como o mais importante deste período do desenvolvimento, as conexões primárias entre o pensamento e a linguagem superam a simples relação entre um objeto e uma palavra que o designa e passam a representar o germe do desenvolvimento dos conceitos. Assim, o significado da palavra é tanto linguagem quanto pensamento, pois consiste em uma unidade do pensamento verbalizado. Por isso, a unidade de

análise para entender a questão da relação entre pensamento e linguagem é o *significado da palavra*, o sentido da linguagem.

Acerca desta transformação, Vigotski (2010a), destaca ainda que “no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (p. 12). Para que a comunicação entre diferentes pessoas ocorra, é necessário que ambas dominem a generalização referente a uma palavra, o conceito ao qual ela se refere. O significado da palavra não é só “unidade do pensamento e da linguagem, mas também unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento” (Vigotski, 2010, p. 13).

Neste período, devido ao paulatino “desprendimento” da palavra em relação à percepção, surge um “quase jogo”, que no próximo período se tornará o jogo enquanto brincadeira de papeis. Nesta última, porém, a capacidade de abstração já deve estar melhor desenvolvida. Neste início do desenvolvimento do jogo, a criança brinca, por exemplo, de dar comida à sua boneca, porém ainda se trata de uma imitação das ações do adulto, desprovida, ainda, dos elementos abstratos que caracterizam o jogo de papeis, quando a dramatização verdadeiramente ocorrerá (Vigotski, 1996).

Desse modo, um sinal de que a transição para o período seguinte está próxima surge quando a criança passa a relacionar-se com as palavras que substituem os objetos em si, entretanto, necessita de outro objeto para ligar à palavra. Como explica Vigotski (2008), “para que a palavra se separe do objeto, necessita de um pivô em forma de outro objeto” (p.31). Por exemplo, quando a criança imagina uma lata como um carrinho, transfere o significado da palavra “carro” do carro real para a lata, de modo que demonstra ainda necessitar de um apoio na realidade concreta, mesmo que não de forma literal, já sendo capaz de se desprender parcialmente desta realidade, utilizando a palavra como mediadora para tal. Neste momento, a criança opera com o objeto que a palavra representa, e não com a palavra em si, o que vai começar a ocorrer apenas no próximo período.

Antes de iniciarmos a discussão sobre o próximo período do desenvolvimento, podemos destacar duas conquistas importantes que ocorrem durante o período da atividade objetual manipulatória e que serão imprescindíveis para esta passagem. Primeiramente, a criança tem uma necessidade de se comunicar com o adulto, de controlar o comportamento dele para satisfação dos seus próprios desejos. Com isso, ela se apropria da função social dos objetos, compreendendo além das suas propriedades físicas, conhecendo também seu significado social. Além disso, o uso dos objetos relaciona-se intimamente à compreensão da palavra. A atividade de uso do objeto permite uma nova qualidade psíquica, que é o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento, o que leva a um salto qualitativo nas funções

psicológicas da criança (Franco, 2018).

A linguagem é a neoformação do período, por isso o trabalho pedagógico com esta função é muito importante nesta etapa do desenvolvimento. Há reorganização na estrutura da percepção devido à generalização, pois, “a percepção sem palavras é substituída paulatinamente pela verbal, isto é, pela percepção semântica” (Saccomani, 2019, p. 13). As palavras vão deixando de servir apenas para a comunicação e começam a adquirir o status de signo. Entretanto, a generalização da criança ainda é diferente da generalização do adulto. Embora semelhantes na aparência, o que é suficiente para que a comunicação entre ambos ocorra, na essência as suas estruturas são diferentes.

Quando a criança começa a entender que as palavras se referem a objetos diversos, exteriormente diferentes, mas com características em comum, começa a generalizar. As generalizações que a criança realiza dependem das palavras e objetos que são apresentados a ela (Elkonin, 1960 citado por Saccomani, 2019). Por isso, quanto mais ricas as relações entre a criança e a cultura, mediadas pelo adulto, maiores as possibilidades de complexificação do psiquismo infantil. A escola representa, pois, um espaço privilegiado em que relações deste tipo devem ser planejadas e proporcionadas para a criança, de modo que ela se aproprie cada vez mais das riquezas culturais do seu meio social.

2.3 Idade pré-escolar: brincadeiras de papéis

Conforme explanado anteriormente, na primeira infância as ações e manipulações dos objetos e a conquista da linguagem simbólica permitem o início do desenvolvimento do pensamento desvinculado da percepção imediata. Surge, portanto, a possibilidade da brincadeira de papéis sociais. De acordo com Elkonin (2009),

O caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe (p. 258).

A criança só consegue assumir um papel em uma brincadeira se for capaz de se afastar momentaneamente da realidade para seguir regras referentes a este papel.

A idade pré-escolar, portanto, tem como atividade principal o brincar nos jogos de papéis. Para Elkonin (2017), o brincar para a criança neste período tem o sentido de modelar, na brincadeira, as relações sociais. Isso ocorre pela apropriação dos papéis sociais das pessoas

adultas, do caráter de representação que a reprodução das ações objetais possui, do fato de a criança transferir significados entre objetos. A ação objetal se potencializa como motor do desenvolvimento quando inserida no sistema das relações humanas. A ação com o objeto por si só não tem sentido social, o qual existe apenas quando esta é orientada a outras pessoas. Na brincadeira ocorre esta inclusão da ação objetal no sistema de relações sociais, superando a ação objetal do período anterior.

O jogo de papéis aparece como atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se o pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal (Elkonin, 2017, pp. 164-165).

A criança deseja agora, além de dominar o uso dos objetos, entender e participar das relações sociais em que o uso destes objetos se faz necessário. De acordo com Leontiev (2010b), a brincadeira não é uma atividade produtiva em si, pois o seu motivo está sempre no processo, de modo que não pode ser avaliada pelo seu produto, mas pelo seu conteúdo. Entretanto, conforme Saccomani (2019), este período também é marcado pelas atividades produtivas da criança, que são secundárias, como desenho, construção, modelagem, recorte e outros trabalhos manuais.

Neste período, o crescente desenvolvimento da linguagem permite que a criança possa ir além do que seus sentidos percebem, operando com objetos que não estão presentes, ultrapassando os limites do que o mundo sensorial lhe apresenta. Aprende a controlar seu comportamento durante a brincadeira, o que só é possível por meio da capacidade de planejar antes de executar, propiciada pela linguagem. Para a brincadeira de papéis, a criança necessita da imaginação, uma função que não pode ocorrer sem a linguagem e não depende da situação concreta real. Se durante a primeira infância a palavra e o objeto encontravam-se unidas de forma indissociável, durante a idade pré-escolar, “na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (Vigotski, 2008, p. 30). Sendo assim, ao tornar-se capaz de superar a associação direta entre o objeto e a palavra, de forma que a imagem do objeto se converte em signo, a criança entende que a linguagem não se refere aos objetos em si, mas a categorias.

A criança passa a atribuir a um objeto significados e funções diferentes do original. Por exemplo, quando a criança utiliza um cabo de vassoura para simular a brincadeira com um

cavalo, temos o início da capacidade de separar a ideia do objeto, de modo que a ação surge a partir de uma ideia, e não das características do objeto em si (Vigotski, 2008). Para o autor,

Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p. 30).

Este comportamento denota um indício de que a criança está desenvolvendo a capacidade de abstrair e generalizar, ou seja, uma forma nova de se relacionar com a realidade, agora mediada pela linguagem.

Entretanto, é necessário lembrar que este processo não ocorre espontaneamente na criança, pois é o adulto quem contribui para que ela consiga enxergar além do que é captado pelos sentidos. É ele quem a ajuda a abstrair os traços específicos de um dado objeto, pontuando quais serão importantes para o aprendizado de um determinado conceito. De acordo com Franco (2018), embora a criança nesta idade já consiga operar com os signos, visto que para realizar os jogos simbólicos é necessário que um objeto passe a ocupar o lugar de outro, o seu pensamento ainda ocorre por pseudoconceitos. Estes coincidem com os conceitos dos adultos, tornando a comunicação possível, mas ainda não são conceitos verdadeiros. O processo em que se dá o desenvolvimento conceitual será melhor explanado na próxima seção.

Nesta fase, a criança desenvolve uma linguagem coerente pela necessidade de se comunicar com os outros na brincadeira, pois durante esta ação é necessário que consiga expressar claramente os seus desejos e que compreenda as instruções verbais que lhe são direcionadas (Mukhina, 1996). Para tanto, torna-se necessário que a sua linguagem se complexifique cada vez mais para que consiga se comunicar adequadamente. Este enriquecimento da linguagem, no entanto, não é apenas quantitativo, mas também qualitativo, de modo que os significados das palavras vão se tornando mais ricos.

De acordo com Mukhina (1996), inicialmente, a linguagem da criança é situacional, a qual é depois superada pela linguagem contextual. A primeira não possui uma boa organização e constitui-se “pelas perguntas que surgem motivadas por uma atividade, um objeto ou um fenômeno novo” (p. 238). Apenas as pessoas envolvidas na situação conseguem compreendê-la. A linguagem contextual, por outro lado, se desenvolve conforme a criança necessita de novos recursos para se comunicar, necessidade esta que pode ser provocada pelo ensino. Ela

permite que a criança comunique uma situação com detalhes suficientes para que outra pessoa a compreenda sem que a tenha vivenciado. Sobre isso, Saccomani (2019) acrescenta que:

Na idade pré-escolar, espera-se que a criança conquiste a linguagem contextual e, para tanto, é preciso propor ações pedagógicas em que a criança amplie o vocabulário em diferentes contextos, exponha ideias, construa textos oralmente, narre histórias e fatos, reconte histórias, argumente, explique regras de um jogo ou brincadeira, realize entrevistas, retome tarefas já elaboradas e explique suas produções, enfim, construa orações articuladas e coerentes com riqueza crescente de detalhes e conquiste maior domínio da estrutura gramatical da linguagem. Objetiva-se, pois, que a criança construa uma relação menos espontânea com a linguagem, caminhando em direção a uma relação cada vez mais voluntária com a linguagem oral. Para tal avanço, também é essencial a complexificação da brincadeira de papéis, que desenvolve a linguagem coerente e o autodomínio da conduta. (p. 22).

Mukhina (1996) salienta, entretanto, que

Mesmo depois de dominar as regras da linguagem contextual, a criança continua utilizando a linguagem situacional. A linguagem situacional não é de nível inferior: em uma comunicação direta, o adulto também recorre a ela. Com o tempo, de acordo com as condições e com o caráter da comunicação, a criança utiliza de forma mais perfeita e mais oportuna ora a linguagem situacional, ora a contextual (pp. 239-240).

Segundo a autora, o uso da linguagem pela criança vai se tornando cada vez mais consciente e voluntário. Ainda na idade pré-escolar, observa-se também a linguagem explicativa, utilizada pela criança para explicar como funciona um brinquedo ou as regras de um jogo.

Para que as conquistas referidas acima ocorram, a educação escolar deve ser baseada na atividade principal do período, que é a brincadeira. Um avanço importante neste período é o uso da linguagem, pela criança, para o planejamento e autocontrole da conduta, visto que é necessário que se submeta às regras impostas pelo jogo. A riqueza dos conteúdos das brincadeiras depende do que é oferecido para a criança. Crianças que recebem conteúdos culturalmente pobres, reproduzirão nas suas brincadeiras estes mesmos assuntos. A escola deve ter, pois, o objetivo de enriquecer a criança culturalmente, de modo que os argumentos das brincadeiras reflitam uma qualidade que supere o conhecimento cotidiano. A intervenção do

professor é primordial para a complexificação das brincadeiras, visto que ele representa o modelo para a criança, tanto no que se refere à linguagem, quanto no que diz respeito às ações.

É necessário que o professor que atua na pré-escola conheça o processo de desenvolvimento infantil, considerando como ocorrem as transições entre um período e outro e o que é necessário para que a criança avance. Por ter o papel de promotora do desenvolvimento,

Cabe, portanto, à educação infantil, organizar a atividade da criança de modo a promover a apropriação e domínio voluntário do idioma falado, requalificando a relação da criança com a linguagem oral, tendo em vista as máximas possibilidades de desenvolvimento de acordo com as especificidades da faixa etária (Saccomani, 2019, pp. 22-23).

Por fim, a imaginação é a neoformação deste período. Ela representa algo exclusivamente humano da atividade consciente, algo que tem origem na ação, como todas as funções da consciência (Vigotski, 2008). Portanto, há uma mudança na relação entre a criança e a situação real, que passa a ser mediada pela linguagem. Esse “desprendimento” da realidade concreta que ocorre pela superação da conexão direta objeto-designação, que não é mais necessária para a formação do pensamento, ocorre na brincadeira e é essencial para o próximo período do desenvolvimento, cuja atividade guia é a atividade de estudo. Esta última demandará da criança uma capacidade de abstração mais avançada, de modo que

Deveras, a educação pré-escolar tem o papel de contribuir para que a criança supere gradativamente a relação espontânea com a linguagem e caminhe para uma relação mais consciente e intencional, que pressupõe autodomínio da conduta, aspecto fundamental na transição escolar (Saccomani, 2019, p. 21).

Na próxima seção abordaremos o processo de coleta dos dados da pesquisa de campo de modo a descrever o contexto e os sujeitos da pesquisa e, a seguir, serão apresentadas as categorias elaboradas e a sua interlocução com a teoria.

3 PRIMEIRO CONTATO COM O CONCRETO CAÓTICO: A ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Considerando que o objetivo da tese é o estudo do processo de internalização da linguagem e seu papel enquanto instrumento psíquico da criança, demonstrando como o ensino sistematizado promove este desenvolvimento, promovendo os processos de generalização e abstração, a proposta é a de uma investigação de campo, cujo decurso será descrito e organizado a seguir. A organização dos dados da pesquisa foi articulada com a tese defendida em tela, qual seja: ensinar a escrita na Educação Infantil é trabalhar na direção da complexificação do psiquismo, organizando o ensino para desenvolver linguagem e pensamento.

3.1 A pesquisa de campo

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada a partir de observações e conversas com as professoras, as observações tiveram como propósito obter informações acerca do desenvolvimento dos participantes, das condições de ensino e da rotina da sala. O caminho do processo de coleta será descrito com mais detalhes nos subitens a seguir. Para melhor organização e clareza das informações, será apresentado um panorama geral da unidade escolar onde foi realizada a pesquisa e, a seguir, os demais dados serão apresentados e discutidos.

3.1.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

A pesquisa foi desenvolvida em um CMEI localizado em uma cidade do interior do estado do Paraná com, aproximadamente, 430 mil habitantes em 2022, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto à sua estrutura, o CMEI conta, além das salas de aula, com refeitório, refeitório para os bebês, lactário, cozinha, parque coberto (equipado com brinquedos de plástico, como túnel, escorregador e casinha, além de uma cama elástica) e parque descoberto (equipado com brinquedos de plástico, como túnel e escorregador), sala dos professores, sala da diretoria, sala da supervisão escolar e orientação escolar, secretaria e pátio.

Em 2022, quando as informações da caracterização foram obtidas, a equipe de profissionais do CMEI era formada por:

01 diretora

01 supervisora

- 01 orientadora educacional
- 01 secretária
- 13 professoras (20h) que atendem às turmas de Infantil 4 e Infantil 5
- 15 educadoras (30h)
- 09 auxiliares educacionais, auxiliares de creche e cuidadoras (40h)
- 09 auxiliares de serviços gerais, das quais 03 são cozinheiras

As professoras e educadoras realizam 33% da carga horária em hora atividade e recebem formação continuada oferecida pelo setor de formações da Secretaria de Educação. A rotina diária dos alunos estava organizada da seguinte forma:

7h às 8h: horário de chegada. Neste período, as crianças ficam na sala apenas com a Educadora Regente, que oferece livros.

8h às 8h20: café da manhã no refeitório.

8h20 às 10h30: atividades pedagógicas que constam no planejamento.

10h30: almoço no refeitório.

11h: os alunos voltam para a sala, a qual é organizada com colchões para a hora do sono.

13h: os alunos acordam e começam a se organizar para ir ao refeitório.

13h30: lanche no refeitório.

14h às 15h30: atividades pedagógicas.

15h30: jantar no refeitório.

15h30 às 16h30: atividades pedagógicas.

16h30 às 18h: horário de saída.

A unidade escolar atendia cerca de 230 alunos, distribuídos em 11 turmas, cada uma com aproximadamente 25 alunos e todas de período integral (7h às 18h), sendo:

- 01 turma de Infantil 1
- 01 turma de Infantil 2
- 02 turmas de Infantil 3
- 02 turmas de Infantil 4
- 05 turmas de Infantil 5

Havia um total de 15 alunos atendidos pela Educação Especial, dos quais 14 com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (07 matriculados no Infantil 5, 03 no Infantil 4, 04 no Infantil 3), 01 com diagnóstico de Síndrome de Down (Infantil 2) e outro de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Infantil 4).

Os alunos atendidos neste CMEI são provenientes de diversos bairros periféricos e também do centro da cidade, pois a unidade escolar encontra-se localizada na região central do

município, de modo que recebe matrículas tanto de crianças que vivem nas imediações, como também daquelas que residem a uma distância maior, mas cujos pais trabalham no centro.

3.1.2 Conhecendo os participantes da pesquisa

A turma selecionada para a participação na pesquisa foi a de Infantil 2, composta por 25 alunos nascidos entre 01/05/2019 (três anos completos) e 18/03/2020 (dois anos completos). Dentre estes, 07 crianças eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino. De acordo com informações da equipe diretiva do CMEI, um aluno possuía diagnóstico de Síndrome de Down (estava matriculado, mas não frequentava a unidade escolar) e três encontravam-se em acompanhamento com neuropediatra devido a suspeita de Transtorno do Espectro Autista. Dentre estes três, dois realizavam atendimento em serviço de fonoaudiologia clínica. Segue abaixo as idades dos alunos no primeiro dia de observação em sala.

Quadro 1- Participantes da pesquisa (2022)

Identificação da criança	Sexo	Data de nascimento	Idade em 24/10/2022
AL	F	08/12/2019	2 anos 10 meses 16 dias
AN	F	16/10/2019	3 anos 0 meses 8 dias
AR	M	05/12/2019	2 anos 10 meses 19 dias
BEL	M	18/03/2019	3 anos 7 meses 6 dias
BEM	M	08/11/2020	1 anos 11 meses 16 dias
BED	M	28/07/2019	3 anos 2 meses 26 dias
DA	M	12/06/2019	3 anos 4 meses 12 dias
ED	M	01/07/2019	3 anos 3 meses 23 dias
EN	M	01/05/2019	3 anos 5 meses 23 dias
FE	M	21/10/2019	3 anos 0 meses 3 dias
GU	M	30/09/2019	3 anos 0 meses 24 dias
JOP	M	22/11/2019	2 anos 11 meses 2 dias
JOD	F	18/09/2019	3 anos 1 meses 6 dias
LA	F	28/02/2020	2 anos 7 meses 26 dias
LE	M	30/08/2019	3 anos 1 meses 24 dias
MAE	F	09/11/2019	2 anos 11 meses 15 dias
MAH	F	29/01/2020	2 anos 8 meses 25 dias
MAP	M	29/01/2020	2 anos 8 meses 25 dias
MAG	M	18/02/2020	2 anos 8 meses 6 dias
MI	M	30/11/2019	2 anos 10 meses 24 dias
MO	M	09/05/2019	3 anos 5 meses 15 dias
PE	M	30/11/2019	2 anos 10 meses 24 dias
SAV	M	15/11/2019	2 anos 11 meses 9 dias
SAR	M	07/05/2019	3 anos 5 meses 17 dias
NI	F	06/07/2019	3 anos 3 meses 18 dias

Fonte: Elaboração própria.

A equipe de profissionais que atendia a turma consistia em uma Educadora Regente, duas Auxiliares Educacionais e duas Cuidadoras. A Educadora Regente atuava apenas no período da manhã e era responsável pelo planejamento das atividades pedagógicas. A mesma estava cursando Pedagogia, entretanto realizou trancamento do curso no segundo ano. No que se refere às duas Auxiliares Educacionais, uma era formada em Pedagogia e a outra possuía Ensino Médio, e ambas permaneciam em sala durante o dia todo. Havia ainda duas Cuidadoras, formadas em Pedagogia, uma atendendo no período da manhã e outra no período da tarde, as quais realizavam hora extra nesta turma para suprir a falta de uma Cuidadora fixa na função.

3.1.3 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

A execução da pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do município quando solicitada em 2019. Entretanto, houve uma mudança na gestão da secretaria, de modo que a autorização necessitou ser refeita, sendo novamente aprovada sem ressalvas em 2020. Devido à pandemia da COVID-19, o processo de realização do experimento necessitou ser suspenso, de modo que, neste intervalo de tempo, houve nova mudança na gestão. Esta, por sua vez, autorizou a pesquisa em 2022, entretanto sem a possibilidade de filmagem das atividades, o que impactou na forma da coleta e possibilidade de análise dos dados.

Foram realizadas entrevistas com a Educadora Regente, com as duas Auxiliares Educacionais e com duas Cuidadoras, todas responsáveis pelo trabalho com a turma do Infantil 2. As observações em sala ocorreram em três dias (24/10/2022, 04/11/2022 e 06/12/2022), com duração média de uma hora, sendo executadas por duas pesquisadoras, sendo uma a autora da tese e a outra uma aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM, Jenifer Cristina Teixeira de Almeida. As observações foram realizadas por meio de registros escritos e gravações de áudio, devido à negativa de autorização para filmagem das aulas na ocasião. Em seguida, as entrevistas e as observações foram transcritas para posterior discussão dos dados.

3.2 Dados da pesquisa

3.2.1 Entrevistas com as profissionais

De posse da autorização, foi feita uma reunião com a diretora da unidade escolar para obtenção de dados acerca das características do CMEI e da turma e, após, foi agendada visita

para entrevista com a Educadora Regente da turma a fim de explicar os objetivos da pesquisa, bem como com as demais profissionais que atuam na sala de aula.

A Educadora Regente (ER) explicou que iniciou suas atividades no CMEI em 01 de agosto de 2022, após aposentadoria da Educadora Regente responsável pela turma no início do ano, sendo esta sua primeira experiência no magistério. Considera que a comunicação oral dos alunos melhorou nos últimos 40 dias, desde que conheceu as crianças. Mais especificamente, afirmou que a maioria das crianças apenas responde a perguntas, e somente três ou quatro conseguem relatar fatos e utilizar frases. Alguns apontam e falam e cerca de quatro alunos apenas apontam. Observa que muitos conversam com os colegas em grupos pequenos, mas falam pouco no coletivo. Percebe que os alunos que mais faltam são os que menos falam. Há cerca de 10 crianças que já não usam fraldas e usam o banheiro sem necessidade de auxílio. Os que ainda usam fraldas avisam a necessidade da troca por meio da fala ou de gestos. A maior parte dos alunos possui autonomia para se alimentar no refeitório.

As auxiliares educacionais (AE) estavam trabalhando nesta turma desde o início do ano e ficam com a turma o período todo. Uma delas (AE1) possui formação em Magistério e Pedagogia e trabalha há 19 anos na profissão, entretanto, era o primeiro ano em que trabalhava em uma turma de Infantil 2. A outra auxiliar (AE2) trabalhava há 10 anos na profissão, possui Ensino Médio e sempre trabalhou em turmas de Infantil 2. Ambas afirmaram que os alunos reconhecem seus pertences, alguns usam o banheiro sem ajuda, a maioria tem autonomia para se alimentar, entretanto, consideram que a pandemia prejudicou o desenvolvimento das crianças, pois estas deveriam estar mais independentes. Atribuem a dificuldade de controle da turma ao fato de que grande parte dos alunos nunca havia frequentado CMEI antes, sendo esta a primeira experiência escolar destas crianças.

A profissional que realizava hora extra no período da manhã como Cuidadora (CD1) atuava no período da tarde como Educadora em uma turma de Infantil 5, sendo esta a função para a qual foi contratada. Formou-se em Pedagogia no ano de 2017, possui pós-graduação em Educação Especial, Gestão Escolar e Psicopedagogia. Trabalhava em uma escola privada, mas sua experiência ocorreu com crianças maiores de 5 anos. Trabalhava na turma do Infantil 2 desde agosto de 2022, das 8h às 11h. Acerca das crianças da turma, as considerava dispersas, sem limites, e dependentes, características que atribui ao manejo dos pais, que são imaturos, exigentes, desconhecem o próprio papel na educação dos filhos e não participam da vida escolar dos mesmos. Destacou que a pandemia trouxe alguns prejuízos ao desenvolvimento dos alunos, entretanto, considerava que eles já deveriam apresentar um melhor controle do comportamento, mantendo-se sentados e respeitando as regras da sala, visto estar próximo ao final do ano letivo.

Afirmou que algumas crianças não falavam quando em grupo, mas, quando chamados individualmente, utilizavam comunicação oral, embora ainda não articulassem corretamente as palavras. Considerava que os alunos necessitavam de comandos bastante objetivos para que conseguissem oferecer uma resposta adequada, pois, caso contrário, não obedeciam.

A Cuidadora da tarde (CD2) graduou-se em Pedagogia há cerca de três anos, possui especialização em Educação Especial e faz mestrado em Educação Inclusiva. Estava há três anos na rede de ensino como professora de hora atividade de turmas de Infantil 4 e 5 em outro CMEI no período da manhã. No CMEI em que foi realizada a pesquisa, atuava como Cuidadora da turma de Infantil 2 desde julho de 2022, realizando hora extra devido à falta de uma profissional fixa para a turma. Não possuía experiência com crianças da idade dos participantes. Queixou-se de que não havia atividades planejadas para realizar no período da tarde, por isso afirmou que tentava improvisar, entretanto, por não ter experiência com crianças da idade da turma, algumas tentativas não eram exitosas, sendo necessário reformular. Afirmou que a rotina não permitia um tempo ideal de atividades pedagógicas e que não levava as crianças ao parquinho porque algumas fugiam e havia poucas profissionais para cuidar, por isso permanecia apenas na sala de aula durante todo o período.

Sobre a conversa realizada com as responsáveis pelas crianças, podemos realizar algumas reflexões. Um primeiro destaque seria sobre a percepção da professora sobre a pandemia, ainda que a mesma pareça reconhecer que a COVID-19 trouxe impactos para o desenvolvimento, esse fato não ganha destaque na sua fala ao trazer sobre o contexto de aprendizagem da turma. Outro ponto relevante diz respeito à quantidade de crianças em processo de diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento, apontando para uma compreensão abstrata do desenvolvimento infantil e para uma visão idealizada de que crianças nesta faixa etária já teriam controle atencional e autocontrole do comportamento.

3.2.2 Observações em sala

Foram realizadas três visitas ao CMEI para observação em sala de aula, as quais ocorreram nos dias 24/10/2022, 04/11/2022 e 06/12/2022, com duração média de uma hora cada. Considerando a não autorização por parte da Secretaria de Educação para filmagem das atividades em sala, foram realizadas gravações de áudio e anotações das ações dos alunos e das profissionais que ocorreram nos momentos das observações. Posteriormente, realizou-se a transcrição das gravações de áudio, buscando-se concatená-las às ações observadas e

registradas. É importante ressaltar que, devido ao grande número de alunos em sala, não foi possível o registro de todos os comportamentos e verbalizações de todas as crianças.

Os dois primeiros encontros foram realizados no período da manhã, em que o direcionamento das atividades é feito pela Educadora Regente (ER), com suporte de duas Auxiliares Educacionais (AE1 e AE2) e uma Cuidadora (CD1). Considera-se, de acordo com a fala das profissionais, que o trabalho “pedagógico” é realizado neste período. Isso ocorre porque as atividades que constam no planejamento são executadas no período matutino, enquanto no período vespertino considera-se as atividades mais “livres”, embora, em tese, a ER deva realizar um planejamento para que as profissionais da tarde executem. A terceira observação foi realizada no período da tarde, em que quem direciona as atividades é a Cuidadora (CD2), com assistência de duas Auxiliares Educacionais (AE1 e AE2).

Quadro 2- Resumo das observações

Data e período	Duração	Nº de alunos	Profissionais em sala	Principal Atividade
24/10/2022 Manhã	53min23seg	23 crianças (CC)	1 Educadora Regente (ER) 1 Cuidadora (CD1) 2 Auxiliares Educacionais (AE1 e AE2)	ER: apresentação de imagens de diferentes tipos de sapos CC: registro em papel com giz de cera
04/11/2022 Manhã	01hr02min41seg	24 crianças (CC)	1 Educadora Regente (ER) 1 Cuidadora (CD1) 2 Auxiliares Educacionais (AE1 e AE2)	ER: apresentação de imagens de diferentes tipos de pássaros CC: confecção de um ninho com palha e ovinhos com massinha de modelar
06/12/2022 Tarde	47min09seg	24 crianças (CC)	1 Cuidadora (CD2) 2 Auxiliares Educacionais (AE1 e AE2)	CD: contação da história “Chapeuzinho Vermelho” CC: registro em papel com massinha de modelar

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro acima, as atividades observadas consistiram em uma exposição do conteúdo pela ER ou CD com posterior atividade produtiva a ser realizada pelas crianças, que poderia ser um registro em papel ou modelagem com massa. No capítulo a seguir, serão apresentadas as análises produzidas com base nos dados concretos em suas relações com a teoria.

4 EM BUSCA DO CONCRETO PENSADO: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM EM SITUAÇÕES DE ENSINO

A partir dos dados coletados foi possível realizar algumas reflexões, categorizações e análises que nos ajudem a compreender o desenvolvimento do psiquismo infantil. Pensamos ser importante resgatar alguns princípios do enfoque histórico-cultural acerca da apropriação da escrita, o que implica situá-la, de partida, como uma atividade complexa que exige o uso das funções psíquicas superiores, haja vista que seu domínio promove um processo de complexificação do psiquismo humano. Compreendê-la passa, obrigatoriamente, por buscar sua gênese na história do desenvolvimento psíquico (Franco & Martins, 2021). Destacamos que a criança não nasce com as funções psíquicas complexas ou tipicamente humanas desenvolvidas, serão necessárias atividades que requeiram tal desenvolvimento, como defende Leontiev (1978). O mesmo vale para a atenção e o autocontrole do comportamento, que se desenvolvem nas atividades produtivas com a mediação dos educadores e preparam o terreno para a futura leitura e escrita.

Relembrando que Vigotski nos apresenta a lei geral do desenvolvimento ao assinalar que os processos funcionais, em princípio, despontam no plano social, como categoria intersíquica, e serão internalizados, transformando-se em instrumentos psíquicos. Sendo assim, tornar-se “intra” significa tornar-se ferramenta do psiquismo, e essa conquista demanda tempo, necessita de mediações cada vez mais acuradas, pois vincula-se diretamente à situação social de desenvolvimento da criança.

Na mesma direção, Vygotski (1996) sustenta que as neoformações da primeira infância estão relacionadas à linguagem e a tomada de consciência só é possível por meio da aquisição da linguagem. É com o resultado da aliança entre linguagem e pensamento que os objetos adquirem significados. O que está em questão é ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos objetos (Franco & Martins, 2021).

A partir das observações realizadas, buscamos organizar os dados, como já mencionado, por meio de gravação de áudio e anotações, na medida do possível, dos comportamentos observados tanto dos adultos, quanto das crianças. Considerando estas limitações, optamos por não contabilizar os comportamentos que não fossem possíveis de serem retomados por meio dos áudios, e que foram apenas observados, sem registros. Tal decisão justifica-se pelo fato de que, pela dificuldade em registrar todos os comportamentos que ocorreram durante os cerca de 60 minutos de duração da observação, não teríamos dados fidedignos. Entretanto, alguns destes

comportamentos e gestos serão discutidos enquanto aspectos qualitativos das observações em sala.

As categorias foram pensadas considerando os comportamentos interativos que podem contribuir para o desenvolvimento do psiquismo de forma geral, bem como da linguagem e do pensamento da criança. Elaboramos, inicialmente, categorias de análise referentes aos aspectos da relação comunicativa adulto/crianças, tipificando os mais frequentes, os possíveis motivos dessa ação e resultados desta prevalência. Em seguida, foram organizadas categorias acerca da relação crianças/adultos. Entendemos, entretanto, que ambas as categorias fazem parte de uma relação, visto que não existe o comportamento do adulto desvinculado do comportamento da criança, e vice-versa. Neste sentido, esclarecemos que a divisão é apenas didática, a fim de tornar mais claras as condutas dos pares envolvidos na interação.

A partir dos fundamentos apresentados e da posse dos dados das observações, tomamos os seguintes eixos para análise: Eixo 1 - Em busca do concreto pensado: análise das relações entre pensamento e linguagem em situações de ensino; Eixo 2 - A objetivação da palavra: gênese e desenvolvimento da representação ideativa.

4.1 Eixo 1: A internalização da palavra: a mediação do professor

Neste eixo, pensando a relação dialética adulto-criança, tomaremos como referência os comportamentos dos adultos. Neste sentido, observou-se o modo como a Educadora Regente se comunica com as crianças, os signos usados em suas mediações, que podem ser gestos e palavras ou combinação de ambos.

Na primeira e na segunda observação, o adulto de referência foi a Educadora Regente (ER). No entanto, no que se refere à observação 3, o adulto de referência é a Cuidadora (CD), visto ter sido realizada no período da tarde, quando a ER não estava presente.

No total, foram formadas 04 categorias de análise, sendo: Apresentação de conteúdo, Questionamento referente ao conteúdo/conceito, Instrução e Repreensão.

1. Apresentação de conteúdo/conceito (ACC): esta categoria refere-se a momentos em que a educadora apresentava um objeto, qualidade ou ação apenas nomeando, ou nomeando e explicando algo sobre ele, além da nomeação. Por exemplo, mostra a figura do sapo e descreve o que é (sapo), uma qualidade, que pode ser objetiva (vermelho) ou atribuída subjetivamente (bonito), uma ação (pula). *“Azul, adivinhou! Esse sapo tá de uniforme, ele tá de uniforme! Olha aqui. Esse sapo é azul com bolinhas”*.

Também usamos essa categoria quando a professora contava uma história, por considerarmos que a literatura é um veículo para apresentação de conceitos e conteúdos. *“Vámo lá! Caminhando pelo bosque a menina encontrou o lobo. Aonde vai, Chapeuzinho? Perguntou o lobo. Vou à casa da vovó levar uma cesta de doce, respondeu a Chapeuzinho. Muito bem, boa menina! Porque não leva flores também?”*.

2.Questionamento (QCC): incluímos nesta categoria perguntas acerca dos conteúdos, dos conceitos ou das atividades realizadas. Podem ser perguntas acerca do conteúdo ou do conceito em si, como forma de verificar a compreensão e o aprendizado das crianças - *“Que cor é essa?”* (TR1) - ou sobre a opinião das mesmas sobre o que é apresentado - *“Que lobo mais bonzinho, hein, gente? Vocês não tão achando?”*.

Na mesma categoria foram incluídos momentos em que a ER fazia questionamentos em geral, mas que entendemos fazem parte do ensino, visto que, neste período do desenvolvimento da fala, toda e qualquer interação verbal com a criança contribui para ensino da linguagem. Entretanto, entendemos que a interação planejada do contexto de ensino escolar é privilegiada para este desenvolvimento. Estes questionamentos eram feitos para chamar a atenção das crianças para a tarefa e para o conteúdo apresentado, para verificar se estavam atentas e compreendendo as instruções, de modo a mantê-las engajadas, ou para tratar de assuntos gerais - *“Tá vendo? Tá vendo, amor? (mostra a figura do lobo para as crianças”;* *“Vocês vão ter que me dizer o que que vocês fizeram, tá bom?”;* *“Então, por exemplo, se for fazer uma árvore, e a árvore for verde, a gente faz de conta que é verde, combinado?”;* *“Onde vocês foram esse final de semana?”*.

3.Instrução (IS): nesta categoria, a professora realiza o direcionamento do comportamento das crianças por meio de uma instrução. Por exemplo, solicita que faça algo, pede para olhar, sentar, pegar ou entregar um objeto. Além disso, quando a professora fala apenas o nome da criança, de modo a chamar sua atenção ou convidá-la para se aproximar, foi considerado IS. A IS pode ocorrer por meio de uma afirmativa - *“Senta, amor, senta ali no fundo.”*, ou de uma pergunta - *“A Pro vai te dar uma massinha, vamos sentar?”*.

4.Repreensão (RP): esta categoria refere-se a momentos em que a ER restringe ou direciona o comportamento da criança com reprimenda, tom de voz alto. Por exemplo, *“Pode rasgar o papel?”;* *“Hei, hei, hei, eu não mandei pegar, não mandei pegar! Guarda lá! Não senhor, não senhor! Vem guardar aqui! Vem guardar ovinhos aqui! Vem, MA!”*.

Esclarecemos que, quando o mesmo comportamento englobava duas ou mais categorias, o mesmo foi incluído nas duas. Por exemplo:

“ER: Quem estiver abraçando a Pro não vai colar porque tá fazendo chantagem. Ó, senta aí. B, vem B, tá comportado esperando a vez. (auxilia a criança a colar uma figura no mural). Esse sapo de joaninhas. Onde você vai colar? Eu ajudo aqui ó. Isso, agora vai sentar. (se dirige a outra criança). Você quer colar um, G? Vamos colar? Aqui ó, vem. Onde você vai colar, G? (auxilia a criança a colar). Eeeeeee! Agora senta lá com a Rose. Sentadinho. (se dirige a outra criança). L, vem. Vem, L. (auxilia a criança a colar). Cola mais pra cá. Isso! Agora senta”. (Categorias RP, QCC e IS).

Nos casos em que, na mesma transcrição, uma pergunta se repetia, mas em referência a conteúdos diferentes (cor de rosa e vermelho), a categoria era contabilizada duas vezes.

“ER: Será que tem sapo cor de rosa? Será? Será que tem sapo cor de rosa? Será que tem sapo vermelho?”. (Categorias QCC e QCC).

Além disso, quando a mesma categoria aparecia mais de uma vez na mesma transcrição, entretanto, cada fala era direcionada para uma criança, todas foram computadas. No exemplo abaixo, cada instrução se refere a uma criança, de um total de três, portanto, a categoria foi contada três vezes.

“ER: Folha! Olha só aqui, olha A! Vem mais pra cá. A, vem! L, vem mais pra cá! (algumas crianças se aproximam)”. (Categorias IS, IS e IS).

Por outro lado, se na mesma transcrição aparecerem várias falas, mas com a mesma intenção ou direcionado para a mesma criança, como forma apenas de enfatizar o que está sendo dito, a categoria só foi considerada uma vez. Exemplo:

“ER: Ó, olha aqui. Olha esse, G! Olha esse! (mostra a figura para as crianças)”. (Categoria IS).

O propósito em quantificar e tipificar os dados foi apreender o processo de mediação, pensando na qualidade da atividade de ensino, o que era mais acentuado, o que foi diminuindo e o que foi surgindo em seu lugar a depender da tarefa proposta. A tabela abaixo mostra as frequências das categorias em cada observação e o total, constando entre parênteses o lugar que ocupam na ordem da mais frequente para a menos frequente.

Tabela 1- Frequências das categorias do Eixo 1

Categoria	Observação 1	Observação 2	Observação 3	Total
ACC	53 (3)	102 (2)	49 (3)	204 (3)
QCC	77 (2)	47 (4)	110 (1)	234 (2)
IS	98 (1)	162 (1)	52 (2)	312 (1)
RP	51 (4)	64 (3)	12 (4)	127 (4)

Fonte: Elaboração própria.

4.1.1 Discussão sobre as frequências das categorias

Nesta seção, realizamos a análise das categorias, iniciando pela mais frequente e seguindo a ordem decrescente. Optamos por discutir os dados da tabela por categoria, de modo a deixar mais evidente como a frequência de cada uma se relaciona com as mediações da professora em cada dia de observação. Após a categorização das transcrições das aulas observadas, realizamos a contagem das frequências das categorias em cada eixo. Com isso, pretendemos relacionar os dados quantitativos, ou seja, número de vezes em que as categorias apareceram, aos aspectos qualitativos, a saber, às formas de organização do ensino realizadas pela professora e as possibilidades de ações e operações a serem efetivadas pelos estudantes.

De início, é necessário retomarmos nossa criança concreta, lembremos que o desenvolvimento motor e a conquista da marcha ereta possibilitam à criança maior autonomia na exploração do ambiente e transformam a maneira pela qual se relaciona com o seu entorno físico e social. Entretanto, o adulto continua sendo fundamental, responsável por apresentar à criança o funcionamento dos objetos e suas formas de uso, modelos de ações. Buscaremos apresentar, por meio de excertos, ações pedagógicas que auxiliaram na organização do pensamento do aluno e ações pedagógicas que limitaram a compreensão ou não se transformaram em necessidade de atenção ou participação por parte das crianças.

A categoria mais frequente no total foi a de **Instrução (IS)**, sendo a mais presente na primeira e segunda observações, conforme quadro abaixo.

Quadro 3- Frequências da categoria IS, conforme cada observação

Observação 1	98
Observação 2	162
Observação 3	52
Total	312

Fonte: Elaboração própria.

Esta categoria foi observada em situações em que a ER orientava os alunos a realizarem determinada tarefa ou direcionava o seu comportamento. Os momentos que favoreceram o uso desta categoria ocorreram, por exemplo, na Observação 1, quando solicitou que as crianças imitassem um sapo.

Entretanto, a atenção e participação das crianças é difusa quando a ER deixa de fazer perguntas e apresenta um comando para que imitem o sapo. O fato de não oferecer modelos para os gestos dos alunos, pois não imita o sapo com eles, apenas fornece o comando verbal, pode ter contribuído para que a maioria das crianças não seguisse a sua instrução. Segundo Elkonin (2009), durante as brincadeiras, as crianças tendem a seguir os comandos mais por meio da imitação do comportamento do outro do que apenas pelo comando verbal. Isso porque, neste período do desenvolvimento, o aprendizado da criança se dá por meio das práticas e das experiências, de modo que a linguagem verbal deve estar acompanhada de ações para que seja completamente compreendida pela criança. Quando o adulto utiliza apenas a fala, sem o elemento gestual da comunicação, não consegue se comunicar de forma eficaz com a criança.

ER: O sapo! Como o sapo faz, B? Como o sapo faz? Todo mundo imitando o sapo!

Algumas crianças começam a imitar o sapo, enquanto outras se dispersam. ER observa as crianças. Be se aproxima das pesquisadoras.

ER: Como o sapo faz Be? (ER se aproxima das pesquisadoras). Vou pedir para segurar ele. (A criança resiste em se afastar e diz não não). Be, sim, sim!

ER: Todo mundo imitando o sapo, todo mundo imitando o sapo. Todo mundo imitando o sapo. A maior parte das crianças se dispersa da atividade e caminha pela sala, uma criança chora.

ER: Todo mundo imitando o sapo. Cadê o sapo, P?

A maior parte da turma anda pela sala, não imitam mais o sapo.

ER: Todo mundo imitando o sapo, vai! Imita o sapo, F! Cadê o sapo? Cadê o sapo? Vamos, imita o sapo M, imita o sapo!

Uma criança se aproxima das pesquisadoras, mostra o pé. Brincamos que está com chulé. A professora tenta afastá-lo. Em seguida a criança volta.

ER: Pronto! Infantil 2, vamos sentar de novo? Quem é que tá com chulé? O D! D! Você já tá jogando charme? O D tá jogando charme, D! D é um conquistador, viu? (fala para as pesquisadoras).

ER se dirige a uma parede da sala e mostra fotos impressas de diferentes tipos de sapos. As crianças se reúnem em torno dela. Algumas sem mantém próximas às pesquisadoras, que tentam direcionar a atenção das crianças para a professora.

ER: Olha aqui pessoal! Olha aqui pessoal! Escuta! Que cor que é o sapo? (mostrando uma figura de sapo).

CC: Amarelo.

ER: Que cor que é o sapo? Amarelo!

Vemos, ao final do trecho acima, que ao realizar novos questionamentos para as crianças, a ER consegue retomar a atenção de algumas delas, após elas começarem a dispersar. Outro momento em que a ER utilizou IS foi quando orientou as crianças a pintarem um círculo, tentando direcionar a instrução individualmente para cada uma delas, chamando-as pelo nome. Entretanto, quando a atenção deixa de ser individualmente direcionada a elas, algumas crianças começam a dispersar, demonstrando a importância, neste período, do adulto enquanto regulador externo do comportamento. Quando a ER se afasta, a criança ainda não possui recursos internos para se manter atenta e direcionada à atividade proposta, de modo que busca o movimento corpo em direção a algo que desperte mais o seu interesse. Lisina (1986) ao apresentar resultados de um experimento com crianças nesse momento do desenvolvimento, aponta que a atividade conjunta com o adulto impulsiona a linguagem e promove o desenvolvimento da atenção e autorregulação nas crianças pequenas.

Algumas crianças permanecem próximas das pesquisadoras. Uma delas diz que quer o lápis vermelho. Algumas crianças pintam os círculos, outras andam pela sala.

ER: Vem, F. F. (entrega o material para uma criança). Pinta mais, tem que pintar todo o círculo. (olhando em direção a outra criança que já estava pintando). D, D, tem que pintar todo o círculo. Qual cor você quer? Qual sapo você mais gostou? Qual sapo você mais gostou? (pergunta para uma criança).

A criança responde mas não é possível compreender.

ER: Vermelho? A I tem vermelho. Dentro do círculo. Quem quiser... quem quiser observar o sapo pra pintar igual pode pintar. Qual cor você quer? (pergunta para uma criança). E, dentro do círculo, tá? Se quiser ir lá olhar o sapo, também pode olhar. Dentro do círculo.

Neste momento, muitas crianças já pararam de pintar e estão dispersas pela sala. Algumas sentam próximas às pesquisadoras para pintar e mostrar o que fizeram.

ER: Dentro do círculo. M, M, qual cor do sapo você gostou. Vai lá escolher, qual sapo você gostou? Qual sapo? Que cor você quer? Que cor você quer? (pergunta para uma criança).

Azul! Aqui. F, dentro do círculo. M, dentro do círculo, dentro do círculo. M, que cor você quer?

CC: Marrom.

ER: Marrom não tem no sapo. Tem azul, amarelo, vermelho. Tem que preencher o círculo todo, tem que preencher o círculo todo. Tem que preencher o círculo todo. Isso mesmo Ma, parabéns, Ma! Tem que preencher o círculo todo. Preenchendo todo o círculo.

AE: Ó S, pega o giz e pinta.

ER: Isso mesmo, A! Tá lindo! Pedro, que coisa linda! Tem que preencher o círculo todo, viu? Preencher o círculo todo! Preenchendo o círculo todo! Que lindo! M, preenche tudo. Dentro do círculo. Ô, G, dentro do círculo, G! Pode preencher todo o círculo. (andando pela sala).

Algumas crianças estão em pé, falando. As outras profissionais da sala ajudam a distribuir o material para as crianças que ainda não receberam.

CD: Qual cor você quer? Pode ser a vermelha? Pode ser a rosa? A Pro vai pegar uma cor rosa.

ER: M, M! M, E, J, senta ali. (fala para as crianças que estão em pé, próximas às pesquisadoras). Ó o B! Meu deus B, que coisa linda. Que lindo, F!

Algumas crianças pintam, outras andam pela sala, outras permanecem próximas às pesquisadoras, interagindo com elas. As profissionais observam.

ER: Ô F, você pintou um sapo ou o homem aranha? (não é possível compreender o que a criança responde). Isso mesmo, Nicole!

Uma criança se aproxima das pesquisadoras, mostra o dedo e diz “Do do do do dodói”, ao que ela responde “O dodói, já vai sarar. Dodói, machucou. Já vai sarar, tá bom?”.

Durante a Observação 2, a categoria IS surgiu, principalmente, em momentos em que a ER orientou as crianças a colarem cartazes com imagens de pássaros na parede da sala, bem quando as ensinou a construir um ninho com um saco de papel e palha. Neste momento, a ER realizou a instrução com cada criança, individualmente, conforme entregava os materiais, por isso a repetiu diversas vezes a mesma orientação. Segue abaixo um excerto da atividade de colagem:

ER: Calma, calma! Mo, segura! Vai, F, pega. Segura um pouco. Segura, F. Agora vai pra lá. Agora vai, agora vai... calma, calma. (auxilia os alunos a colarem as figuras na parede).

CD: Vai para lá agora, F.

Durante o processo de colar as figuras na parede, algumas crianças permanecem falando, entretanto, não é possível compreender claramente o que dizem.

ER: Dá licença, não é pra rasgar! Não é pra rasgar.

Continuam o processo de colar as figuras na parede, as crianças se mantêm falando, ao redor da ER.

ER: Ê, J! P, vai lá colar, P.

Continuam o processo de colar as figuras na parede, as crianças se mantêm falando, ao redor da ER.

ER: Vai lá, Mo.

O trecho a seguir ilustra o momento em que a ER instrui as crianças a confeccionarem um ninho com papel e palha. Além do comando verbal, ela demonstra como realizar a tarefa, parabenizando os que o fazem conforme orientado. Esta combinação de gesto e palavra é importante para a complexificação das relações entre pensamento e linguagem. Isto ocorre pois seu aprendizado ainda encontra-se muito dependente da sua ação sobre os objetos, de modo que a palavra utilizada de forma isolada ainda não exerce nela o mesmo efeito da combinação com o gesto no que se refere à compreensão do que lhe é ensinado.

Nota-se que algumas crianças realizam a atividade conforme ensinada pela ER, entretanto, quando se afastam dela, manuseiam o saquinho e a palha da forma como lhes interessa, visto que precisam esperar que os demais colegas também recebam o material. Esta curiosidade em descobrir as propriedades do objeto por meio da sua manipulação é característica do período em que as crianças encontram-se, sendo importante que lhes sejam oferecidas oportunidades para que isso ocorra. Entretanto, este comportamento é visto pela ER como algo negativo, de modo que as crianças que o fazem são repreendidas.

ER: Ó, a Pro vai dar um saquinho, a gente vai fazer um ninho pra vocês levarem pra casa.

Sentada em uma cadeira, ER pega saquinhos de papel pardo que estavam dentro de uma caixa e oferece para as crianças, bem como uma porção de palha.

ER: Olha aqui, olha aqui, G. Vai fazer um ninho pra você levar pra casa! Tó, a Pro vai ter dar esse saquinho, tó. Você vai colocar o ninho aqui, olha aqui! (entrega o saquinho e auxilia a criança a colocar uma porção de palha dentro).

A criança pega o saquinho e tenta ajeitar a palha dentro.

ER: Ó, o G vai fazer o dele, depois a Pro vai chamar aqui, tá bom? Põe dentro, G, pra fazer o ninho.

A criança segue o comando da ER.

ER: Isso, G! Isso mesmo! Olha aqui o G!

CC: (fala ininteligível).

ER: Ó, G, aqui. Aqui, G. Põe aqui dentro do seu ninho. Põe, G. (a criança retira a palha de dentro do saquinho e joga no chão, ER a auxilia a colocar a palha dentro do saquinho).

A criança se afasta da ER.

ER: O, G, vem aqui.

A criança olha para ER.

ER: Dentro do saquinho, põe G.

ER continua entregando os materiais para as crianças. Algumas pegam o seu ninho e se mantém próximas. Um trio de crianças se afasta com seu ninho e, sentados lado a lado, retiram a palha do saquinho e jogam no chão, depois recolocam. Repetem esta ação.

ER: Não, não. Esse aí é o seu. Toma, H. Você vai colocar a palha no seu ninho, coloca. A Pro vai ajudar você. (entrega o material para a criança e a auxilia).

A criança coloca a palha no saquinho.

ER: Eeeeeee! Fez o ninho. (comemora, batendo palmas).

CC: (fala ininteligível).

ER: Igual ao nosso, igual ao nosso.

Algumas crianças se mantêm em pé, próximas à ER. Falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Vai, quem estiver sentado, esperando.

CC: (fala ininteligível).

ER: Já a gente vai colocar os ovinhos. Já nós vamos colocar os ovinhos.

Uma criança se aproxima para pegar seu ninho, falando com a ER.

ER: Não. Senta lá que a Pro vai chamar. F! F!

Algumas crianças se mantêm próximas à ER para pegar os materiais, algumas sentadas, outras em pé. Algumas brincam com seus ninhos, outras que ainda não receberam estão dispersas pela sala.

ER: A! A, vem! Faz igual passarinho A. Coloca mais, A, coloca mais pra não cair. Assim, meu amor, ó. Coloca mais pra não cair. (auxilia a criança a colocar a palha dentro do saquinho).

A criança consegue colocar a palha.

ER: Isso, A! Agora vai sentar do lado do F.

Várias crianças estão próximas à ER, falando ao mesmo tempo.

CD: M, para. (chama a atenção de uma criança que estava em pé).

ER: Agora vai lá sentar. (entrega o saquinho e a palha para uma criança).

ER: N, N!

A criança chamada se aproxima.

ER: N, toma. Joga também no seu. Vai pegar sua palha, vai.

A criança vai pegar a palha com a CD.

ER: M!

ER permanece sentada, entregando os materiais para as crianças, com auxílio da CD. Algumas crianças permanecem falando entre si.

ER: É seu, vai sentar lá. (entrega o material para uma criança). M, vem! Não quer? (chama outra criança). E!

CC: E!

Outra criança se aproxima.

ER: Ó, ó, igual ao M.

Outra criança se aproxima.

ER: Ó, ó, igual ao M.

CD: Ô, Mi, lá atrás. Lá atrás, Mi, sentado atrás.

ER: Ar, lá atrás.

CC: Eu, eu!

ER: Agora senta lá, ó. J!

CD: P, lá.

ER: MH.

ER permanece entregando os materiais para as crianças, uma de cada vez.

ER: Quem já pegou o ninho vai sentar lá.

Algumas crianças falam entre si, outras com a ER.

ER: Na parede, L.

As AEs tentam manter as crianças sentadas, buscando as que se levantam.

ER: Ar, vem, Ar.

CD: Mo.

CC: (fala ininteligível, para a ER).

ER: Viva o Ar! Vai lá, vai lá. Você já ganhou sua palha. Você destruiu. Vai lá buscar. Ô, MH, coloca sua palha dentro do seu ninho, senão o ovinho vai ficar desprotegido.

Na Observação 3, também em um momento de distribuição de materiais, temos novamente manifestada uma movimentação das crianças enquanto deveriam esperar a sua vez sentadas em um local determinado pela CD, de modo que muitas transitam pela sala. Entretanto, neste dia, especificamente, esta categoria foi menos utilizada do que nos dois primeiros dias, o que pode ter sido resultado de uma mudança do adulto de referência da sala, que foi a ER nas observações 1 e 2, e a CD na observação 3. No trecho abaixo, temos um exemplo do momento que favoreceu o uso da categoria Instrução (IS), na qual a CD orienta as crianças acerca do modo de representar elementos da história contada no início da aula utilizando massa de modelar.

CD: Ó, agora vocês vão encostar lá na parede. A Pro vai dar um pedaço de massinha pra vocês e vocês vão fazer um personagem da história. Agora vamos... o que nós vamos fazer?

CC: Aaaaa! (uma criança grita).

AE: M!

CD: Dá pra fazer quem? Dá pra fazer o lobo, dá pra fazer a vovó, dá pra fazer a Chapeuzinho Vermelho, dá pra fazer a casa, dá pra fazer a floresta. Dá pra fazer o que mais?

CC: O vermelho!

CD: O caçador! Verdade! Que mais?

CC: A cama!

CD: A cama! Beleza? Pode ser? Combinado? Então vâmo encostar lá pra pegar massinha. Vai, Mi. Vâmo lá.

Algumas crianças estão sentadas encostadas na parede, outras em pé, dispersas pela sala. Muitas falam ao mesmo tempo.

Durante a mesma atividade, a CD demonstra para a criança como realizar a tarefa, além de realizar perguntas acerca do que está sendo produzido. Desse modo, consegue manter as crianças mais próximas atentas ao que ensina, conforme o trecho abaixo:

CD: Faz, ó! Faz a cabecinha. Ó, pensa com a Pro. Escuta a Pro. O que que é a cabeça, ó? (mostra a própria cabeça). É uma bolinha, não é? Então faz uma bolinha. Aí você pega a massinha e coloca o cabelinho, aí faz um olhinho. Quantos olhos a gente tem? (algumas crianças estão próximas à CD, atentas ao que ela diz, enquanto outras realizam as suas atividades e outras estão dispersas pela sala).

CC: Um!

CC: Dois!

CD: Dois? Então, faz dois olhos. Quanto, quanto nariz a gente tem?

CC: Um.

CD: Um! Então faz o nariz, uma boca.

Em acordo com os achados de Lisina (1986),

O próprio fato da demonstração elevar a atenção da criança para o adulto e seus objetos; a comunicação pessoal durante a demonstração e aprovação das ações infantis fazia crescer a atenção seletiva da criança para o que realizava o adulto, elevava seu desejo de repetir a ação do experimentador. A especial sensibilidade das crianças para a reação emocional com o adulto se manifestava na alegria que experimentavam as crianças em consequência de suas ações acertadas que haviam merecido a aprovação do experimentador (Lisina, 1986, p. 159).

Entretanto, enfatizamos que, devido ao número de crianças em sala, não é possível utilizar esta estratégia com todos ao mesmo tempo. Uma alternativa seria dividir as crianças em pequenos grupos, de modo que cada adulto em sala instrísse a atividade de forma mais próxima, demonstrando para as crianças como fazer, de modo a mantê-las engajadas. Entretanto, as profissionais da sala se organizam de modo que uma assume a tarefa de organizar as atividades em sala de aula, enquanto as demais atuam dando suporte quando as crianças apresentam uma necessidade a ser atendida, individualmente.

A segunda categoria mais frequente no total foi a de **Questionamentos (QCC)**, sendo a mais presente na Observação 3, conforme quadro abaixo.

Quadro 4- Frequências da categoria QCC, conforme cada observação

Observação 1	77
Observação 2	47
Observação 3	110
Total	234

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que quando a ER realizava perguntas para retomar o conteúdo da aula anterior, conseguia manter o engajamento das crianças na atividade, bem como verificar como estava a sua compreensão acerca do que foi ensinado. Lisina (1986), com base nos resultados de seus

experimentos, aponta que para a criança de 2-3 anos, a atividade conjunta com o experimentador é fundamental na manutenção da sua atenção na tarefa. Entretanto, devido ao grande número de crianças em sala, poucas conseguiam se manter interessadas por um período longo de tempo, pois não era possível para a ER realizar uma interação de qualidade com cada uma delas.

Por exemplo, podemos observar no trecho abaixo que quando a ER apresentava o conteúdo por meio de perguntas, recebia respostas das crianças e as mantinha em interação. Além disso, permitia que elas também se expressassem por meio de palavras, e não apenas ouvissem. Neste sentido, as crianças demonstram seus conhecimentos acerca das características dos animais elencadas pela ER, quando imitam os sons daqueles que ela cita. Quando usam onomatopéias, estão, ainda de forma bastante inicial, construindo categorias acerca deste animal, observando e relacionando as características que o definem, construindo, ainda de forma germinal, o conceito acerca dele. Assim, a ER elenca onde os animais moram e as crianças contribuem com outra característica que conhecem sobre os animais citados, ou seja, o som que emitem. Desse modo, aprendem que o porco, o cavalo, a galinha, o pato, a vaca e o sapo, embora diferentes em muitos aspectos, fazem parte da categoria, a dos animais.

ER: Quem gostou de pintar e colocar a caretinha no porquinho? Eeeeeu.

Uma criança imita o som de porco. Outra faz o mesmo.

ER: Onde o porquinho mora?

CC: Na fazenda.

ER: Na fazenda! No sítio. O porquinho mora na fazenda. Qual animal mora na fazenda também?

CC: O cavalo.

ER: O cavalo.

CC: Quero água.

ER: A Pro R foi buscar, a água tá... a água tá... lavando a garrafinha. Qual animal mora na fazenda também?

CC: A galinha.

ER: A galinha. Qual animal também mora na fazenda?

CC: O pato.

ER: O pato!

Algumas crianças começam a imitar o pato “Quá, quá, quá”.

ER: Qual animal também mora na fazenda?

CC: *A vaca.*

ER: *A vaca. Eu vou mostrar um animal que a gente já conhece. A gente já conhece, nós já fizemos uma máscara, nós já fizemos um fantoche. E a gente também já imitou. Ele mora, ó ó, ele mora na lagoa. E dizem que não lava o pé. Qual animalzinho que é?*

CC: *O sapo.*

Outro momento em que a categoria QCC foi utilizada obtendo-se o mesmo efeito ocorreu na Observação 2, quando a ER fazia perguntas aos alunos, as quais poderiam ser referentes ou não ao conteúdo, o que favoreceu a participação das crianças na atividade proposta. Tomemos como ponto de partida a relação da criança com os objetos. A criança na primeira infância apresenta um maior interesse pelos objetos, manipula e busca compreender sua função social. Ela não quer apenas saber o nome dos objetos, mas sua função social (Franco, 2018). O excerto a seguir ilustra essa ideia:

ER: *Diferentes tipos de ninho. O nosso ninho ó, olha aqui, o nosso ninho é um ninho feito de palha. Esse aqui é um ninho comum, os passarinhos fazem, a maioria faz assim. Mas existem outros, ó, eles fazem o ninho dentro da árvore, dentro da árvore oca. Quando tem buraquinho, eles acham o buraquinho, colocam a palha lá dentro e fazem o ninho, ó. (mostrando a imagem para as crianças).*

Uma criança tenta pegar a folha da mão da ER. Algumas estão sentadas, mas há várias em pé, próximas à ER.

ER: *Depois a Pro deixar ver, tá? Olha aqui o ninho. (mostrando a imagem para as crianças).*

CC: *Outro!*

ER: *Dentro da árvore, escondido, bem protegido. Esse ninho aqui deve ser bem protegido, né? Será que ele fica bem escondido?*

CC: *(fala ininteligível).*

ER: *Sim! Olha esse ninho, que diferente! Do que será que é feito esse ninho? (mostra outra figura para as crianças). M, do que que é feito?*

CC: *Folha!*

CC: *Amarelo!*

ER: *O passarinho é amarelo. Mas o ninho é feito de folha.*

CC: *Folha?*

ER: *Folha! Olha só aqui, olha A! Vem mais pra cá. Al, vem! Laurinha, vem mais pra cá! (algumas crianças se aproximam).*

ER: Olha esse ninho! Esse pássaro é grande ou esse pássaro é pequeno? (mostra outra imagem, com a figura de um tuiuiu).

CC: Grande!

ER: É grande! O ninho dele será “bem pequenininho” (fala em tom de voz baixo e agudo) ou é “bem grandão”? (fala em tom de voz mais alto).

CC: Grandão!

ER: Bem grandão! Ele é feito do que Mo? Do que que ele é feito?

CC: (fala ininteligível).

ER: De galhos.

CC: De galho.

ER: Ele é feito de galhos. Esse pássaro se chama tuiuiu. Tuiuiu. Tuiuiu.

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

ER: Olha esse aqui! Esse é pequenininho. (mostra a figura de outro pássaro).

CC: Dá! (tenta pegar o papel da mão da professora).

ER: Calma, L! Esse é pequenininho. Olha do que ele é feito. De musgo. O ninho dele também é bem fechadinho, ó. Vem S, dá aqui pra Pro. Samuel, dá aqui. Ele é bem fechadinho, a casa dele. Olha esse que diferente! (mostra outra figura).

Várias crianças se mantêm em pé, próximas à ER.

ER: Mas é pra sentar. Senta, senão os amigos lá de trás não veem.

CD: Senta. Senta. Vai mais pra trás um pouco, Al. Senta. (tenta colocar as crianças sentadas e organizá-las em frente à ER).

ER: Ó, olha aqui. Olha esse, G! Olha esse! (mostra a figura para as crianças).

CC: É grande! É grande!

ER: Olha esse aqui! Esse aqui é feito... do que será que é feito esse? Do que será que é feito esse?

CC: Formiga!

ER: Formiga? Ó, não é feito de formiga, não. É feito de barro.

CC: Barro?

ER: Barro! Esse passarinho se chama João-de-barro. Olha, é feito de barro, L.

CD: Senta. Senta. (tenta colocar sentadas as crianças que haviam se levantado).

ER: Ele é feito de barro! O João-de-barro pega o pedacinho de barro, vai lá e coloca no galho. E vai pegando até construir. Parece uma casinha de verdade. Olha outro passarinho. (mostra outra figura de pássaro). Ah, esse aqui é bem legal. Olha aqui, aonde que ele faz a casinha dele?

CC: *Aqui, aqui. (aponta para a figura).*

ER: *Sim, mas onde que é, P? Dentro de onde?*

CC: *Aqui (aponta para a figura).*

ER: *Dentro da?*

CC: *Árvore!*

ER: *Árvore! Isso mesmo. Esse passarinho se chama pica-pau.*

CC: *Pica-pau!*

ER: *Pica-pau!*

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

ER: *Ó, é o pica-pau. E ele faz a casinha dentro da árvore.*

Várias crianças falam ao mesmo tempo, algumas com a ER, outras entre si.

ER: *Jo, vem pra cá, Jo! (chama uma criança que estava sempre próxima às pesquisadoras).*

ER: *Esse passarinho é muito diferente, esse ninho é muito diferente. (mostra outra figura de pássaro). O nome desse passarinho é pássaro-costureiro, pássaro-alfaiate, ele costura o ninho dele com folha, com folha AJ. E pedacinhos de palha. O ninho dele é de folha. Olha que lindo! Olha esse!*

CC: *(fala ininteligível).*

ER: *Que pássaro é esse? Que ave que é essa? (mostra outra figura de pássaro).*

CC: *É um pato.*

ER: *Parece um pato, mas não é pato. É um cisne.*

CC: *Cisne.*

ER: *Olha onde ele faz o ninho dele. Ele faz o ninho dele... ele faz o ninho dele na la... na lagoa. Ele faz o ninho dele na lagoa. Ele não mora, ele não mora dentro da lagoa. Ela faz o ninho perto da lagoa. Ele faz o ninho perto da lagoa.*

A maior parte das crianças ainda se mantém próxima à ER, prestando atenção ao que ela mostra e descreve. Entretanto, alguns se levantam com frequência para se aproximar das pesquisadoras.

(...)

ER: *P, senta! Olha aqui esse pássaro. Olha aqui esse pássaro. (mostra outra figura de pássaro). É uma coruja! Uma coruja!*

CC: *Coruja! (várias crianças falam ao mesmo tempo).*

ER: *E a coruja, ela faz toca. Ela faz ninho na toca. Ela faz ninho no chão. O nome dessa coruja é coruja-buraqueira. Ela faz ninho no buraco.*

CC: *No buraco?*

ER: No buraco, AJ. Será que é quentinho no buraco? Será que é protegido no buraco?

CC: No buraco.

ER: No buraco! E esse aqui, que pequenininho. (mostra outra figura de pássaro). Esse ninho aqui, ele é grande ou é um ninho pequeno?

CC: Pequeno! (uma criança responde). Grande! (outra criança responde).

ER: Qual ninho é maior? (mostra duas figura, uma ao lado da outra).

CC: (fala ininteligível).

ER: Qual ninho é maior?

CC: Esse! (criança aponta para o menor).

ER: Maior! Qual ninho é maior!

Várias crianças respondem ao mesmo tempo, não sendo possível compreender o que dizem.

ER: Qual ninho é grandão? Qual ninho é grandão?

CC: Esse! (vários falam ao mesmo tempo).

ER: É, os pássaros fazem ninho. Pra colocar os ovinhos, pra ficar protegido. Agora, agora a gente vai colocar ali, ó, pra gente observar, tá bom?

Notamos no trecho acima que a ER utiliza várias perguntas para engajar as crianças na atividade, de modo que muitas delas participam, respondendo o que a ER questiona. Neste momento da atividade, a ER combina momentos de ACC e QCC, apresentando conteúdos acerca dos ninhos dos pássaros, como características de tamanho (grande e pequeno, maior e menor), temperatura (quentinho), tipo de pássaro que constroi aquele ninho (tuiuiu, coruja, João de barro, pica-pau), materiais que os animais utilizam (barro, palha, musgo, galho, folha), local (dentro da árvore, perto da lagoa). Ao destacar as diferenças entre os ninhos, a ER mostra a para as crianças os traços comuns entre eles, de modo a ensinar o conceito de ninho.

No caso específico desta atividade, um ninho configura-se como algo feito por pássaros com o intuito de colocar e chocar os ovos. Embora com diferenças de tamanho, materiais e locais, todos possuem esta característica comum. O uso de figuras combinadas ao signo verbal contribuiu para enriquecer o conteúdo explicado e manter a atenção das crianças, bem como criou nelas a necessidade de responderem por meio de palavras e de criarem hipóteses acerca do que era questionado pela ER.

De acordo com Saccomani (2019), o trabalho da escola deve superar a conexão direta objeto-designação e fazer com que a palavra deixe de ser apenas propriedade do objeto, de modo que haja a conversão da imagem do objeto em um signo, impulsionando o início da capacidade de generalizar. Visto que a linguagem trata de categorias e não de objetos

particulares, é necessário que a criança estabeleça relações entre os diversos elementos que formam o conceito de um determinado objeto. Na atividade do ninho, por exemplo, a educadora apresenta diferentes tipos de ninhos para as crianças, ensinando que a mesma palavra pode ser utilizada para diferentes objetos, desde que possuam características comuns que os definem.

Na terceira e última observação, a categoria QCC foi a mais utilizada pela CD, que iniciou a aula com uma contação de história e, novamente, este recurso favoreceu a atenção e participação das crianças, conforme o excerto a seguir:

Ao iniciar a observação, a CD encontrava-se sentada no chão de frente para as crianças, que estavam sentadas uma ao lado da outra, encostadas na parede. Os questionamentos foram feitos especialmente na situação de contação de histórias, momento no qual as crianças permaneceram atentas e engajadas na atividade, conforme o trecho abaixo:

CD: Alguém conhece essa história? Só pela capa, quem conhece? (mostra a capa do livro para as crianças).

CC: Eu!

CD: Que que é, N?

CC: (fala ininteligível).

CD: Quem é essa aqui, ó? (aponta para a figura na capa do livro).

CC: A menina!

CD: É uma menina! Que usa o que?

CC: (fala ininteligível).

CD: Um chapéu! Que cor?

CC: Vermelho! (várias crianças respondem em uníssono).

CD: Vermelho! E aqui ela tá com quem? (aponta para a figura na capa do livro).

CC: Com a vovó! (várias crianças respondem em uníssono).

CD: Com a vovozinha. Então que livro será que é esse?

Nenhuma criança responde, mas estão atentas à fala da CD.

CD: Que história é essa será, gente? De uma menina que usa chapéu vermelho, que vai visitar a vovó e que encontra quem no caminho? (fala pausadamente).

CC: O lobo.

CD: O lobo! E o que que ela leva com ela? O que que ela vai levar pra vovó?

CC: (fala ininteligível).

CD: Uma cesta com um monte de coisa gostosa. Lembra? Vâmo ver? Ó! Então tá bom.

CD abre o livro enquanto as crianças permanecem sentadas, atentas na atividade.

CD: Então chama Chapeuzinho Vermelho. Era uma vez uma menina conhecida como Chapeuzinho Vermelho. Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para a sua vovó que morava do outro lado do bosque. Olha a mamãe dela. (mostra uma figura que está na página do livro).

Gui, que está no colo da AE, tenta se levantar, mas ela o segura.

CD: Olha aqui, G, a mamãe dela. Tá vendo, G? (mostra a figura para a criança).

CC: (fala ininteligível).

CD: Vâmo lá! Caminhando pelo bosque a menina encontrou o lobo. Aonde vai, Chapeuzinho? Perguntou o lobo. Vou à casa da vovó levar uma cesta de doce, respondeu a Chapeuzinho. Muito bem, boa menina! Porque não leva flores também?

Mostra a figura para as crianças, que prestam atenção.

CD: Que lobo mais bonzinho, hein, gente? Vocês não tão achando?

CC: Sim!

CD: Vâmo ver que esse lobo vai aprontar. Enquanto Chapeuzinho colhia flores, o lobo correu para a casa da vovó. Olha o lobo! (mostra a figura para as crianças). Tá vendo o lobo? Correndo pra casa da vovó, tá vendo?

CC: Lobo.

CD: O lobo bateu na porta e imitou a voz da Chapeuzinho Vermelho e pediu pra entrar. Olha a cara desse lobo, gente! Tá vendo? (mostra a figura do lobo para as crianças). Assim que o lobo entrou, deu um pulo e devorou a vovó inteirinha! Depois colocou a touca, o óculos, e se cobriu, esperando a Chapeuzinho. Olha só! (mostra a figura do lobo para as crianças).

CC: O lobo! (fala ininteligível). O lobo! O lobo!

CD: Tá vendo? Tá vendo, amor? (mostra a figura do lobo para as crianças). Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu pra, o lobo pediu pra ela chegar mais perto. Vovó, que olhos grandes, disse a Chapeuzinho. E a, e a, e o lobo, que tava fingindo que era a vovó, né, falou: é para te ouvir melhor. Que olhos enormes, vovó! É pra te ver melhor! Que nariz comprido! É pra te cheirar melhor! E essa boca, vovozinha, tão grande! Que que ele falou? É pra te devo...

CC: Ver!

CD: Te devorar! Olha só! (mostra a figura do livro para as crianças).

CC: O lobo!

CD: Que que ela vai fazer? Ele vai comer quem?

CC: A vovó.

CD: A Chapeuzinho. A vovó ele já comeu, lembra? Ela já tá dentro da barriga. Então, o lobo pulou da cama e começou a correr pra pegar a Chapeuzinho. (fala ininteligível) amor, senão eu não consigo ver. (fala para uma criança que está em pé).

AE: Senta, P.

CD: Senta, amor, senta ali no fundo.

AE coloca a criança sentada e a segura no colo.

CD: O caçador que caçava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que estava acontecendo. O lobo tentou fugir, mas o caçador atirou e matou o lobo.

As perguntas eram feitas tanto em relação a conteúdos (Que cor?), à sequência de acontecimentos da história (O que que ela vai levar pra vovó?), ou para se certificar que as crianças estivessem prestando atenção (Tá vendo o lobo?), sempre com o apoio de imagens do livro para orientar o diálogo. Conforme afirmam Magalhães e Lanzaretti (2019), materiais como livros, tintas e papeis passam a fazer parte do universo da criança neste período do desenvolvimento, e “quanto mais o professor criar a necessidade de contar histórias, de apresentar novos personagens e músicas, maiores serão as chances de produzir interesses nas crianças” (p. 155-156).

Neste sentido, em relação à literatura infantil enquanto recurso educativo, Pasqualini e Abrantes (2013) afirmam que esta possibilita o confronto entre afetivo-cognitivo e os problemas humanos apresentados de forma imaginativa, comportando uma “abordagem que desafia o psiquismo infantil na direção da superação da aparência dos fenômenos” (p. 21) Os autores apontam que as histórias infantis são capazes de ir além do empírico, das relações e acontecimentos cotidianos e, ao fazê-lo, apresentam-se de forma com que apareça seu movimento, isto é, suas contradições, negando as circunstâncias e apresentando superações de forma criativa.

A terceira categoria mais frequente foi **ACC (Apresentação de conteúdo/conceito)**, de acordo com quadro abaixo.

Quadro 5- Frequências da categoria ACC, conforme cada observação

Observação 1	53
Observação 2	102
Observação 3	49
Total	204

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade de apresentação dos sapos, realizada na Observação 1, houve uma combinação de ACC com QCC, pois a ER, além de afirmativas, utilizava perguntas para promover a participação das crianças. Conforme já exposto, alguns comportamentos foram incluídos em mais de uma categoria, de acordo com a relação que estabelecem entre si, como nos trechos a seguir, em que a ER apresentou as cores ao mostrar os diversos tipos de sapos:

ER se dirige a uma parede da sala e mostra fotos impressas de diferentes tipos de sapos. As crianças se reúnem em torno dela. Algumas se mantêm próximas às pesquisadoras, que tentam direcionar a atenção das crianças para a professora.

ER: Olha aqui pessoal! Olha aqui pessoal! Escuta! Que cor que é o sapo? (mostrando uma figura de sapo).

CC: Amarelo.

ER: Que cor que é o sapo? Amarelo!

Algumas crianças falam, mas não é possível compreender.

(...)

ER: Vermelho! Ô M, ele tem pintinhas. Que cor que são as pintinhas?

Várias crianças respondem ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Esse sapo é muito lindo, eu amei esse sapo. Ele é meio vermelho, meio azul com pintinhas.

Ele é muito lindo, esse sapo é lindo. Qual sapo mais que tem? (pega outra figura). Olha esse daqui. Olha esse sapo. Que cor que é esse sapo? J, J, que cor que é esse sapo J?

Várias crianças respondem ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Amarelo, amarelo. E que cor mais?

Várias crianças respondem ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Amarelo com listras pretas. Parece uma abelha. Parece uma abelha. (mostra outra figura).

Olha esse. Esse sapo é muito diferente. Esse sapo aqui é lindo. Que cor que é esse sapo? Que cor que é esse sapo?

Várias crianças respondem ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Que cor? Que cor? Ele é preto. Preto de listras brancas. Olha as perninhas dele, parece uma joaninha. As perninhas são vermelhas de bolinhas. Vermelhas de bolinhas pretas. Olha aqui M! Olha Mi! (troca a figura). Agora um sapo bem divertido. Olha a carinha desse sapo! Olha a carinha desse sapo! Olha a carinha desse sapo! Quantas cores! Viu! Quantas cores! O olhinho vermelho, as patinhas laranjadas e o corpinho verde, amarelo e azul. (troca a figura). Agora esse sapo aqui é uma cor que ninguém falou. É uma cor que ninguém falou. Olha esse sapo.

CC: Vermelho. Vermelho e preto.

ER: Gente! Vermelho e preto! Alguém já viu sapo vermelho? Você já viu sapo vermelho, Mi? Algumas crianças já estão em pé neste momento, próximas às imagens que a professora mostra.

ER: Senta porque o F não consegue enxergar. Alguém já viu sapo vermelho?

CC: Eeeeeu! (algumas crianças respondem e levantam as mãos).

ER: Todo mundo viu sapo vermelho, só a Pro que não. Olha aqui esse sapo vermelho! O último sapo. (pega outra figura). Ah não, depois tem o mais especial de todos. O último sapo. Esse sapo aqui também é de uma cor bem diferente. Que cor será que é?

CC: Azul!

ER: Azul, adivinhou! Esse sapo tá de uniforme, ele tá de uniforme! Olha aqui. Esse sapo é azul com bolinhas?

CC: Preta!

ER: Azul! Azul meu amor! Agora o sapo mais diferente de todos. (pega outra figura). Olha qui, E. E, olha esse sapo.

CC: Ah que lindo!

No excerto abaixo, além das cores, a ER apresenta para as crianças outra característica dos sapos, como a parte do corpo do animal que emite os sons, de modo a enriquecer o conhecimento das crianças acerca deste assunto, atuando na construção do conceito. Além disso, ao destacar a coloração dos sapos, chama a atenção das crianças para este traço específico da figura que mostra, em detrimento de outros atributos, enriquecendo o conhecimento delas acerca do conceito de cores.

ER: Olha esse sapo! Que cor é esse sapo? Amarelo. E o que que é isso aqui? (aponta para a cabeça do sapo). Que cor que é? Amarelo e azul. Aqui, olha aqui. Essa parte do corpinho do sapo emite som, e quanto fica bem inchada sai o som, ele canta. Quando o sapo tá cantando aqui fica bem grandão. Olha aqui. Alguém quer colar aqui? Vamos colar no mural.

As crianças se levantam e se dirigem em direção ao mural.

Acerca dos ensino dos conteúdos, Martins (2009), ao considerar em que medida os conhecimentos científicos estão presentes no trabalho com crianças de zero a três anos, afirma que:

para a proposição e condução de ações que superem a prática espontaneísta, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo *indireto* ou *direto* no desenvolvimento da criança. Observe-se que tal diretividade diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá diretamente (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento (p. 95, grifos da autora).

Os conteúdos que interferem de modo indireto são designados pela autora de *conteúdos de formação operacional*, enquanto aqueles cuja interferência é direta, de *conteúdos de formação teórica*. Os conteúdos de formação operacional se referem aos conhecimentos interdisciplinares que subjazem as atividades apresentadas para os alunos, e podem ser pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, entre outros.

Segundo a autora, “Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como *aprendizagem indireta*” (Martins, 2009, p. 95, grifos da autora). Promovem na criança habilidades como autocuidado, hábitos saudáveis de alimentação, acuidade perceptiva e sensorial, agilidade psicomotora, comunicação, reconhecimento de emoções e sentimentos, convivência em grupo, etc. Tais saberes permitem à criança a conquista progressiva de formas culturalmente desenvolvidas de funcionamento.

Por outro lado, os conteúdos de formação teórica compreendem as áreas da ciência transformadas em conhecimentos escolares, que perpassam as atividades propostas para as crianças. O objetivo é que sejam apropriados por meio da transmissão direta e sistematizada de conteúdos conceituais, ou seja, do ensino. “Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a óptica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas” (Martins, 2009, p. 97). A categoria ACC se refere aos dois tipos de conteúdo, pois consideramos que ambos promovem o desenvolvimento do signo pela criança, visto que são interações mediadas por ele.

Na Observação 2, conforme o exemplo abaixo, a ER ao expôs os combinados da turma por meio da categoria ACC. Enquanto na primeira observação os combinados foram retomados por meio de perguntas (QCC), na segunda a ER os fez principalmente por meio de afirmativas. Os combinados constavam em um cartaz, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1- Quadro de rotina



Fonte: Elaboração própria.

A ER encontrava-se em pé com as crianças e, ao nos receber, solicitou que as crianças se comportassem, pois havia visita. Se posicionou diante de um cartaz com figuras referentes aos combinados da turma, enquanto as crianças estavam sentadas no chão, encostadas na parede, lado a lado. Houve uma grande participação dos alunos neste momento, quando a ER iniciava as frases e aguardava as crianças completarem.

ER: O infantil 2, bom dia, bom dia. Como que tá o dia hoje, a nossa nuvem lá, como que tá o dia hoje?

CC: Tá sol, tá sol!

ER: Tá chovendo?

CC: Tá sol!

ER: Tá sol? Então ali é uma nuvem com chuva ou um sol? (aponta para o cartaz onde há as figuras descritas).

CC: É um sol! (várias crianças respondem).

ER: Hoje o dia está ensolarado!

CC: Sai chuva, sai chuva.

ER: Sai chuva.

CC: Sai chuva.

ER: Sai chuva. Não volta tão cedo, chuva. Sai chuva!

(...)

ER: O que que é o primeiro ali? Não pode...

CC: Bater!

ER: Não. Aqui! (aponta para uma figura do cartaz). Não pode chorar...

CC: À toa!

ER: Isso mesmo. Não pode chorar à toa.

CC: À toa.

Várias crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender o que dizem.

ER: Não pode...

CC: O brinquedo do amigo! (outras crianças falam ao mesmo tempo, mas não é possível compreender).

ER: Não pode pegar o brinquedo do nosso amigo, gente. E esse aqui? Não pode o que? (aponta para outra figura).

Várias crianças gritam a resposta ao mesmo tempo, mas não é possível compreender.

ER: Não pode bater, não pode bater. Não pode morder.

CC: Não pode morder!

ER: Não pode chutar.

CC: Não pode chutar!

ER: Não pode beliscar!

CC: Não pode!

ER: Não pode empurrar.

CC: Não pode!

ER: Tem que tratar o amigo com res...

CC: ...peito.

ER: ...peito!

ER aponta para outra figura.

ER: E isso aqui? Obedecer a pro...

CC: ...fessora!

ER: Obedecer as professoras! Obedecer a Pro I!

CC: Isa!

ER: Obedecer a Pro B!

CC: Pro B?

ER: A B também! Hã! Obedecer a Pro R!

Uma criança gesticula “Não” com a cabeça.

ER: Não? Pode obedecer sim, senhor. Deve obedecer a Pro R. Obedecer a Pro N. Obedecer a Pro M.

As crianças falam ao mesmo tempo.

ER: Todas as Pros.

CC: Pro N.

ER: Obedecer a Pro D também.

Aponta para outra figura.

ER: Tratar o amigo com...

CC: Respeito.

ER: Respeito. B! Tratar o amigo com respeito. Abraçar o amigo, sem morder, sem morder. E a de lá? (aponta para outra figura). Falar...

Neste trecho, a ER apresentou para as crianças tanto conteúdos de formação operacional, quanto conteúdos de formação teórica, pois, além de expor as regras de convivência da turma, também forneceu a descrição acerca do tempo (sol e chuva), embora de forma bastante simples. Como Martins (2009) explica, “A categorização apresentada cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência” (p. 97).

Neste sentido, Martins (2009) considera de suma importância que o professor tenha uma sólida formação acadêmica para que realize um trabalho efetivo com as crianças de zero a três anos. “Ele, com certeza, precisa ter acesso a conhecimentos referentes a diversos domínios científicos utilizando-os como estratégias de enriquecimento de sua relação com a criança” (p. 98).

Em vista disso, consideramos importante destacar deste excerto o fato de que algumas regras colocadas pela ER não são compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos. Ao

orientar que não chorem “à toa”, demonstra que desconhece características essenciais do período em que as crianças estão, visto que, embora já possuam a linguagem mais desenvolvida do que no período anterior, o da comunicação emocional direta, quando se comunicavam por meio de expressões emocionais, aqui ainda estão em um período de transição, e as manifestações emocionais ainda são, e serão por muito tempo, uma forma de comunicar suas necessidades. Além disso, pode invalidar os sentimentos das crianças, pois, neste caso, é o adulto que determina quais motivos são pertinentes ou não para chorar.

Ademais, o trecho em que a ER afirma que as crianças devem “obedecer”, traz esse termo como algo muito amplo e abstrato. Por ainda ser necessário para as crianças que a palavra esteja ancorada na realidade objetiva e na ação para que faça sentido, pensamos que seria mais efetivo explicar para elas os comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis com exemplos. Portanto, trabalhar as regras de forma prática, com jogos, brincadeiras e literaturas, de modo que a compreensão e o cumprimento dos combinados seja algo que faça sentido na atividade da criança. Assim, o autocontrole da conduta torna-se algo a ser ensinado, e não apenas cobrado, como se dependesse apenas da vontade da criança, apartado das possibilidades inerentes ao seu período de desenvolvimento e do ensino. Somente após muitas experiências variadas vivenciadas socialmente a criança aprenderá, de fato, o que o conceito de “obedecer” significa. Por fim, consideramos importante enfatizar que sabemos tratar-se de um excerto de uma aula, de modo que não é possível generalizar e afirmar que estratégias de ensino diferentes não sejam utilizadas pela ER em outros momentos. Mas, por tratar-se de uma conversa que faz parte da rotina diária e de um cartaz que permanece exposto na parede da sala, entendemos que esta tende a fazer parte do cotidiano da turma.

Outra forma de uso da categoria ACC foi vista na terceira observação, no momento em que a CD realizou a leitura de uma história ou quando nomeou as cores ao entregar as massas de modelar para as crianças, como no trecho abaixo:

CD: A azul vai pro B e pro M. A (fala ininteligível) vai pro L e pro M, se o M sentar, combinado? A verde vai pro P e pro M. A verde escura... é verde escuro esse? (mostra a massinha para as crianças que estão próximas).

CC: É.

CD: Vai pro L e pro A. (entrega as massinhas para as crianças).

CC: E eu? E eu?

CD: Eu te dou se você adivinhar que cor é essa. (mostra a massinha para a criança).

CC: Marrom!

CD: Não. Que cor é essa, Mo? Marrom!

CC: Marrom!

CD: Pra você e pra você. Ô, M, vai sentar. (entrega as massinhas para as crianças). O D vai ficar com a preta.

CC: Ô, Ô, quero massinha.

CD: Pega aqui a preta. (entrega a massinha para a criança). A J vai ficar com a rosa. A vermelha vai ficar com a M, vem, M, pegar, e com a J... com a L. A laranja vai ficar com o J, vem J, e com o K. (entrega a massinha para as crianças).

Por fim, a categoria menos utilizada foi a de **Repreensão (RP)**, a qual apresentou grande variação quando comparamos as Observações 1 e 2 com a Observação 3, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 6- Frequências da categoria RP, conforme cada observação

Observação 1	51
Observação 2	64
Observação 3	12
Total	127

Fonte: Elaboração própria.

Assim como a IS, esta categoria tinha como objetivo direcionar as ações das crianças, em especial quando apresentavam um comportamento considerado inadequado pela ER, de modo que, em alguns momentos, a RP era seguida por uma IS. A seguir, seguem alguns exemplos retirados da primeira observação:

ER: O ajudante, você de pé, ajudante? Não é para fica em pé, M. Vai lá sentar, vai lá sentar.

(...)

ER: J, você não está sentada. Vai sentar. Senta a Pro só vai colar... vocês não estão sentados.

Uma criança começa a bater em outra perto da ER.

ER: Não, não pode bater. Não.

Outra profissional separa as crianças.

(...)

ER: M, cuidado M, cuidado. Não derrubem, não derrubem, senão a gente não consegue mais fazer a atividade.

As crianças continuam manipulando as figuras.

(...)

ER: Não é pra puxar, não é pra puxar. (convida as crianças que estão distantes a se aproximarem). Vem observar o sapo, vem. Vem M, vem B. Vem observar o sapo, escolhe o sapo mais bonito. Escolhe o sapo mais bonito.

(...)

ER: Depois, depois. E. M, vai lá fazer xixi. Não E, não é pra bater no amigo. Não é pra bater nele.

Conforme exposto anteriormente, durante o período da Atividade Objetiva Manipulatória, a criança encontra-se encantada pelos objetos, deseja conhecê-los, tocá-los, explorar as suas propriedades. Isso ocorre em conjunto com uma postura ativa, em que a criança usa seu corpo para realizar esta exploração, de modo que ainda não possui um autocontrole da conduta que permita fazer isso de forma planejada e organizada. Por isso, age de acordo com sua vontade e sua curiosidade, necessitando que o adulto exerça o papel de regulador e organizador do seu comportamento. Principalmente nos momentos em que as crianças precisavam aguardar alguma ação da ER, algumas não conseguiam permanecer paradas, pois necessitavam explorar o ambiente e os materiais imediatamente. Os comportamentos da criança neste período ainda estão em uma fase inicial de mediação pelos signos, de modo que a sua capacidade de planejamento da ação ainda não está plenamente desenvolvida, fazendo com que, algumas vezes, ainda seja dominada pelos impulsos.

Neste sentido, no excerto abaixo, vemos a necessidade que as crianças apresentam de se levantar para colar as figuras no mural, entretanto, ainda é difícil para algumas delas esperar sentadas pela sua vez, de modo que a ER utiliza de RP.

A maior parte das crianças está de pé, próximas ao mural.

ER: Só quem estiver sentado. Somente quem estiver sentado vai colar.

Uma criança abraça a professora.

ER: Quem estiver abraçando a Pro não vai colar porque tá fazendo chantagem. Ó, senta aí. B, vem B, tá comportado esperando a vez. (auxilia a criança a colar uma figura no mural). Esse sapo de joaninhas. Onde você vai colar? Eu ajudo aqui ó. Isso, agora vai sentar. (se dirige a outra criança). Você quer colar um, G? Vamos colar? Aqui ó, vem. Onde você vai colar, G? (auxilia a criança a colar). Eeeee! Agora senta lá com a Rose. Sentadinho. (se dirige a outra criança). L, vem. Vem, L. (auxilia a criança a colar). Cola mais pra cá. Isso! Agora senta.

A maior parte das crianças está dispersa pela sala, apenas algumas estão atentas à atividade da professora.

ER: J, você não está sentada. Vai sentar. Senta a Pro só vai colar... vocês não estão sentados. Algumas crianças que estão em pé pedem para ajudar a professora a colar as figuras e ela deixa.

ER: Isso mesmo, B.

Algumas crianças permanecem em volta da professora enquanto ela cola as figuras, muitos falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: AJ. Você já colou AJ? (auxilia a criança a colar).

Uma criança começa a bater em outra perto da ER.

ER: Não, não pode bater. Não.

(...)

A maior parte das crianças está dispersa pela sala e não presta atenção na ER. Algumas estão próximas a ela e respondem, alguns manipulam as figuras que foram penduradas.

ER: M, cuidado M, cuidado. Não derrubem, não derrubem, senão a gente não consegue mais fazer a atividade.

As crianças continuam manipulando as figuras.

ER: Não é pra puxar, não é pra puxar. (convida as crianças que estão distantes a se aproximarem). Vem observar o sapo, vem. Vem M, vem B. Vem observar o sapo, escolhe o sapo mais bonito. Escolhe o sapo mais bonito.

Estas intervenções por meio de RP também foram utilizadas em um momento em que a ER propôs aos alunos uma atividade utilizando papel e giz de cera, para a qual distribuiu folhas de sulfite para as crianças. Conforme a ER entregava as folhas, as que recebiam deveriam aguardar sentadas e realizar a atividade, entretanto, muitas permaneciam em pé, enquanto outras corriam pela sala. A ER considera estes comportamentos como negativos, repreendendo as crianças por estarem na presença de visitantes na sala. Esta tarefa ocorreu no final da observação, após cerca de uma hora do seu início.

Portanto, as crianças estavam em uma atividade que exigia concentração e participação durante um tempo considerável, o que pode explicar a necessidade de movimento que apresentam neste momento. Uma possibilidade de atender a essa necessidade das crianças seria intercalar atividades motoras com as de registro, de modo que possam se movimentar por meio de brincadeiras organizadas e planejadas, com um objetivo claro.

ER: Olha aqui. Agora, agora a Pro vai dar um um círculo, pra gente desenhar, pra gente registrar a cor, ó... (muitas crianças estão dispersas) presta atenção, presta atenção! A Pro vai dar um círculo no papel (se dirige às crianças que estão em pé). Sentados, sentados, só pra quem estiver sentado. A Pro vai dar um círculo, nós vamos pintar. A Pro vai dar um círculo, nós vamos pintar com a cor do sapo que a gente mais gostou. Eu vou pegar um círculo, um giz de cera e vou pintar meu círculo da cor do sapo que eu mais gostei. Ô M, qual é o sapo que você mais gostou? Então eu vou te dar um círculo e um giz azul. Você vai pintar o seu círculo de azul. Vem. Só pra quem estiver sentado! (distribui folhas de papel com o desenho de um círculo e um giz de cera para cada criança).

Uma criança ainda se mantinha próxima às pesquisadoras, interagindo com elas, mostrando um carrinho. Algumas estão sentadas, outras em pé.

ER: M, M, senta aqui, meu amor, pra separar. Que cor você vai querer, Ma?

As crianças que já receberam o material colocam as folhas no chão e começam a pintar.

ER: Dentro do círculo, dentro do círculo. Só quem estiver sentado. Ah, não! Olha só, gente, a gente tem visita na nossa sala e a gente tá mal, mal comportado. Senta, senta! (tenta colocar as crianças sentadas). Qual é a cor do sapo que você prefere? (pergunta para uma criança). Azul também! Dentro do círculo. P, qual é a cor do sapo que você prefere? (pergunta para uma criança, que responde de maneira incompreensível). Qual a cor, P? Qual que você quer? Dentro do círculo. Azul também?

(...)

ER vai próxima dos alunos, que estão dispersos pela sala.

ER: Isa, Isa, ela quer fazer xixi. (fala com a CD, apontando para uma aluna). Olha aqui, sem correr! Sem correr! Todo mundo sentadinho! Sem correr! Se correr cai e quebra o dentinho. Se correr cai. Olha aqui, olha o M, olha o M. Se correr cai e quebra o dente. Se correr cai e quebra o dente. Então vai sentar. Sentados! Se correr cai e quebra o dente.

CC: (fala inaudível).

ER: Meu amor, você põe o seu chinelo no seu pé e não tira, tá bom? Não é pra tirar! (fala para uma criança). Terminou, A? Dá pra Pro! Pintou tudo, hein A! Eu amei o seu sapo amarelo e preto (fala em direção a outra criança e pega a folha de papel dela).

As profissionais continuam tentando manter todas as crianças sentadas no chão. Após algum tempo sentadas esperando os demais se sentarem, algumas voltam a se levantar e andar pela sala. Enquanto isso ER pega materiais dentro de um armário, tem dificuldade em encontrar

alguns. Algumas crianças se aproximam das pesquisadoras. Uma criança se dirige ao balcão e toma água da garrafa da CD. Esta vai até a criança e retira a garrafa da mão dela.

ER: Sentadinha lá! (fala para uma criança que se levantou e está próxima a ela).

ER consegue encontrar os materiais que procurava.

ER: Sentadinhos que a Pro vai dar outra folha. Sentadinhos que eu vou dar outra folha. Vai sentadinho.

ER começa a distribuir folhas em branco para as crianças que estão sentadas no chão, encostadas na parede.

ER: Vem, vem. (pega uma criança que estava em pé e a leva para sentar). Dá aqui sua sandália.

G! G!

Algumas crianças não conseguem esperar e se levantam.

ER: Olha aqui, agora a Pro vai dar outra atividade. Bem legal! Ô M, M, M! Onde que o sapo mora? Onde que o sapo mora?

Várias crianças falam ao mesmo tempo, mas não é possível compreender.

ER: Na lagoa.

As crianças continuam falando.

ER: Shhh, Shhh. M, você é o ajudante, olha aí todo mundo sentado. Vem L, vem eu tô pedindo, vem sentar. Senta! Senta! (tenta fazer sentarem as crianças que estão em pé). Onde o sapo mora? Silêncio! Silêncio! G! Onde o sapo mora?

CC: Lagoa!

(...)

ER: Na lagoa, meu amor. Então vamos pintar a casinha do sapo. Vem G! Cada um sentadinho no lugar! Cada um sentadinho no lugar! Cada um sentadinho... não corre! (fala para uma criança que estava correndo pela sala). Cada um sentadinho no lugar!

ER continua a distribuir as folhas.

ER: M tó! É pra pegar a folha e sentar. Pega a folha e senta. J, sentada!

Grande parte dos alunos está dispersa pela sala. Alguns estão sentados recebendo as folhas em branco da professora. Enquanto aguardam, brincam com a folha.

ER: Vem, Ar! Quem está com folha é pra sentar aqui. J, M, A! Aqui, ó! Sentado aqui! Sentado aqui quem está com folha! D! A! A, aqui! Não é pra amassar a folha! Não é pra amassar a folha! Dá aqui, A, a sua já amassou! Tó! (retira a folha da criança e entrega outra). M, dá aqui essa folha. Eu vou te dar outra porque você já amassou a sua. Tó! (retira a folha da criança e entrega outra). Não é pra amassar! Eu falei agora que não é pra amassar!

As crianças ficam em silêncio.

ER: A, vira a folha!

As crianças voltam a falar, uma delas começa a chorar.

ER: Olha aqui! Ah, B, não, não, B! (retira a folha da criança e entrega outra). Sentado! Sentado! Quem está com folha é pra ficar sentado aqui! Em fila! Senta aqui. M, senta aqui. (coloca uma criança sentada com os demais). Senta aqui, J! Senta lá. A M vai ganhar a folha. A, senta ali. E, senta aqui. (mostra para as crianças onde elas devem sentar). Não é pra amassar! Não é pra amassar! J, vira a folha!

Algumas crianças falam e gritam, mas não é possível compreender.

ER: S! Não é pra amassar!

CC: Pro, eu qué papel!

ER continua a distribuir os papeis e as demais profissionais distribuem pinceis e tintas.

ER: Não é pra amassar! Não é pra amassar! L, senta lá, senão não vai ganhar. Senta lá! M, senta lá! Você também, S! Aqui, S. Vai pra lá, M. (coloca uma criança sentada ao lado da outra).

A maior parte das crianças já recebeu os materiais.

ER: É pra pintar aqui. A lagoa, a lagoa e o sapinho. Só aqui. (aponta a parte inferior da folha). Ó, só a parte de baixo. Só aqui embaixo. Só a parte de baixo. Só aqui. Só a parte de baixo. Só aqui. Só a parte de baixo. Só a parte de baixo. Só a parte de baixo. (vai passando entre as crianças e apontando enquanto fala).

Enquanto alguns realizam a atividade, pintando a folha com tinta e pincel, outras ainda não receberam o material e precisam esperar.

ER: Só a parte de baixo. Só aqui. Só a parte de baixo. Só aqui. Só a parte de baixo, M. (vai passando entre as crianças e apontando enquanto fala).

Destacamos que os momentos de menor participação da turma foram aqueles em que a criança precisava ficar sentada e realizar uma tarefa na folha de papel. Retomamos a discussão sobre o conceito de necessidade, a qual é central para que o desenvolvimento ocorra. No início da vida essa necessidade é partilhada entre adulto e criança. Desta forma, Vigotski (1999, p. 98) pondera que “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento”. Esse destaque acerca de quais estímulos são de fato instrumentos e necessitam da atenção da criança precisa ser realizado pelo adulto. No excerto apresentado acima as crianças receberam apenas estímulos que não se configuraram em instrumentos para o controle do seu comportamento.

No trecho seguinte a ER justifica um cartaz danificado na parede, conforme a figura abaixo, demonstrando preocupação com a aparência da sala.

Figura 2- Painel construído pela professora



Fonte: Elaboração própria.

ER: G! Traz o seu, G. Não, não. Ó, sentados ali, sentados. Sentados pra gente fazer outra coisa. (as profissionais tentam colocar as crianças sentadas).

AE: AJ, é pra correr? (fala para uma criança que estava correndo pela sala).

A ER se aproxima da pesquisadora e mostra um cartaz que está na parede.

PE: Você fez as casinhas?

ER: Ahan. Fiz dois cartazes, um eu deixei embaixo, menina, foi meia hora. Ai o outro eu subi, só que mesmo assim eles alcançaram. Mas eu vou refazer, eu vou refazer porque (inaudível).

Conforme é possível verificar nas fotos da sala que constam no Apêndice A, não há produções das crianças expostas no ambiente, todos os materiais colados nas paredes são produzidos pelos adultos. Magalhães e Lazaretti (2019) afirmam que o espaço, enquanto componente de ensino, deve ser um lugar que revela os conteúdos que estão sendo trabalhados

e de que modo. Portanto, não consiste em uma mera exposição dos materiais que os professores produzem ou de decoração, mas deve levar em conta a importância da atividade exploratória da criança neste período do desenvolvimento. Pela fala da ER apresentada acima, as crianças buscaram explorar o que estava ao seu alcance e, na falta que algo permitido a elas, direcionaram-se ao que se encontrava mais próximo.

A categoria RP também ocorreu durante a segunda observação, especialmente nos momentos em que algumas crianças obtinham as massas de modelar para confeccionar os ovos e deveriam aguardar as demais receberem as suas, sentadas em um local específico.

ER: Quem já estragou o ninho vai ficar sem atividade. (se refere às crianças que haviam tirado a palha de dentro do saquinho para brincar).

(...)

ER: Eu quero todos os ninhos aqui porque nós vamos fazer os ovinhos. Vamos guardar os ninhos aqui? Hei, hei, de quem que é esse ninho aqui? (segura uma caixa de papelão enquanto algumas crianças colocam os seus ninhos dentro).

(...)

Uma criança tenta pegar um brinquedo que está sobre o balcão longe da ER, junto de vários outros.

ER: Não é pra pegar o brinquedo! Vem pra cá! Não é, L!

(...)

ER: Não, calma, gente, calma! Não é pra fazer isso! Vai aqui! (fala para as crianças que começam a jogar os ninhos dentro da caixa, ao invés de colocar com cuidado).

(...)

ER: Não é pra jogar, não é pra jogar.

Uma criança grita. Outra tenta pegar o brinquedo no balcão.

ER: Sentados! Não é pra pegar brinquedo!

Uma AE tenta tirar a criança de perto dos brinquedos e ela grita.

ER: Ei, sentados! Sentados aqui! Sentados.

(...)

ER: Sentados! Sentados! Ei, sentados!

(...)

ER: Vem, sentados!

Uma criança tenta pegar o ninho que está na caixa de papelão.

ER: M, a Pro já vai devolver, M. Calma! M, a Pro já vai devolver, M.

ER começa a distribuir as massinhas para as crianças.

ER: Sentados!

A ER permanece entregando as massinhas de modelar para as crianças enquanto as AEs estendem um papel pardo no chão para que elas se sentem em cima.

ER: Não coloca na boca, M. (fala para uma criança que pega a massinha de modelar e coloca na boca).

(...)

ER: Vem aqui, sentados aqui. Vem, vem, sentados. Senta aqui, sentados.

Algumas crianças sentam onde foi solicitado, outras permanecem em pé pela sala.

ER: Sentados em círculo. Sentados em círculo.

As crianças falam ao mesmo tempo entre si e com a ER.

ER: Só vai ganhar massinha quem estiver sentado! Só vai ganhar massinha quem estiver sentado! Aqui, aqui!

ER: Dá licença! Nãñãñã! Eu vou dar massinha só pra quem estiver sentado! Só pra quem estiver sentado! Rose, posso usar? (pede um material para uma das AEs). Só pra quem estiver sentado. Ó, a Pro vai colocar e vocês vão sentar no papel, no papel quando eu chamar.

Uma criança se aproxima da ER.

CD: Ó, L, é quando ela chamar.

ER: Só quando eu chamar, L!

CD: S, lá! É quando a Profe chamar. (coloca as crianças sentadas no lugar).

ER: Quando a Pro chamar! Vem aqui! Isso mesmo. Vem, F! A, sentado senão eu não vou chamar. A! Sentado senão eu não vou chamar. J, sentado aqui do lado do B! Senta. J, aqui do lado do BT, aqui. M! BT, sentado aqui. Isso! M, senta aqui! ML. (tenta organizar as crianças sentadas sobre o papel).

CC: ML!

ER: L, aqui. L. (tenta organizar as crianças sentadas sobre o papel).

(...)

CD: E é sentado, não é pra rasgar. (auxilia na organização das crianças, se dirigindo a algumas que manipulam o papel sobre o qual estão sentadas. Algumas fazem bolinhas com a massinha).

ER: Ó, J! S, S. (tenta organizar as crianças sentadas sobre o papel).

Várias crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: E, sentado aqui. (tenta organizar as crianças sentadas sobre o papel).

Uma criança bate o pé no chão.

ER: Para de bater o pé! Sentado aqui. Vem, La. Vem, Al. Sentado. Não é pra rasgar o papel! Vem, AJ! E, vai ali do lado do B. (tenta organizar as crianças sentadas sobre o papel).

Várias crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Sentadinhos. Vai lá, M.

CD: J.

ER: M. J, vai.

Algumas crianças que estavam sentadas já começam a se levantar.

ER: Mas é pra ficar sentado. Só (fala inaudível) vai ganhar massinha! Sentados!

Várias crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender.

ER: Entrega pro F. F. (instrui a CD enquanto ela distribui os ninhos para as crianças. Os mesmos haviam sido recolhidos anteriormente).

Algumas crianças começam a mexer nos seus ninhos, jogando a palha no chão.

ER: Não é pra destruir o ninho!

CC: Não destruir o ninho.

ER: Não é... eu não falei pra vir aqui. Eu não pra vir aqui, M. (fala para uma criança que se levantou e se aproximou).

Optamos por manter o trecho acima mais extenso para melhor ilustrar o tempo de duração do momento de entrega dos materiais para as crianças. Uma possibilidade de melhorar a estrutura e atender à necessidade de movimento dos alunos, bem como agilizar o processo de distribuição dos materiais, seria contar com a ajuda das demais profissionais da sala e de algumas crianças. Compreender que a sua capacidade de manter a atenção em uma atividade por um longo período ainda é restrita é essencial para que as expectativas dos adultos estejam alinhadas ao desenvolvimento das crianças, de modo a propiciar uma melhor organização das ações em sala de aula. Além disso, respeitar a necessidade das crianças de autonomia, permitindo que assumam responsabilidade em atividades que já são capazes de realizar, pode suprir o seu desejo por independência, tão presente na crise dos três anos, e amenizar alguns conflitos.

Como já pontuado, durante o período da atividade objetual manipulatória as crianças são “apaixonadas” pelos objetos, sentem-se atraídas por eles e anseiam por conhecer suas propriedades e seu funcionamento. Por isso, é compreensível que, enquanto aguardam, rasguem os papéis que receberam enquanto estão sem a supervisão direta de um adulto que os lembrem de não fazê-lo.

Neste sentido, o segundo período tem como figura a relação criança/objeto, que será central na sua forma de atividade e no seu lugar no mundo. Esta característica pôde ser observada quando alguns alunos pegaram, sem autorização, os brinquedos que estavam acessíveis sobre o balcão da sala, conforme abaixo:

ER: Hei, hei, hei, eu não mandei pegar, não mandei pegar! Guarda lá! Não senhor, não senhor! Vem guardar aqui! Vem guardar ovinhos aqui! Vem, M!

A criança joga o ninho dentro da caixa.

ER: Não é assim, M! Não é assim!

CD: Me dá licença! Me dá licença!

Várias crianças falam ao mesmo tempo, entre si e com a ER.

ER: Sentados! Mo! Quem levantou, eu não mandei pegar. M, eu não falei pra pegar. (se refere a uma criança que tentava pegar um brinquedo no balcão).

Várias crianças falam ao mesmo tempo, entre si e com a ER. Algumas estão sentadas e outras estão próximas ao balcão onde estão os brinquedos. ER vai até o balcão onde estão os brinquedos e permite que cada criança pegue um brinquedo. As crianças pegam um brinquedo e se dispersam, algumas choram por querer o brinquedo que o colega pegou, outras gritam. Uma criança bate na outra. Não há mediação dos adultos.

ER: O dia do brinquedo é o dia do caos! (fala para as pesquisadoras).

Nota-se, pelas imagens abaixo, que praticamente não há materiais acessíveis às crianças, para que possam explorar de acordo com seus interesses, de modo que o que resta a elas é experimentar o que está acessível, mesmo que não seja permitido, neste caso, os brinquedos sobre o balcão. Isso ocorre pois,

(...) com as conquistas do primeiro ano de vida, a mobilidade da criança em relação ao espaço está muito maior, bem como suas possibilidades de exploração. Ela já é capaz de aprender a organizar seus pertences, seus materiais e, quanto mais e variados objetos estiverem ao alcance das suas mãos, maiores serão as chances de aprendizagem. (Magalhães & Lanzaretti, 2019, p. 155).

Figura 3- Organização dos pertences dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Neste sentido, disponibilizar os materiais para que as crianças explorem sem uma orientação não basta, é necessário que o adulto ensine a elas os usos dos instrumentos culturais. Observamos que os próprios materiais das crianças encontram-se em uma posição que dificulta o seu alcance e sua autonomia para manuseio. Sendo assim, por ainda não apresentarem um autocontrole da conduta bem desenvolvido neste período, o desejo das crianças de explorar os brinquedos “fala mais alto” e, estando estes ao alcance das mãos, são apanhados mesmo que este não seja o momento adequado.

Por último, a categoria menos utilizada pela ER na terceira observação foi a de Repreensão (RP), com apenas 12 contabilizações. Este valor é significativamente menor do que o observado no primeiro dia, quando ocorreram 51 RP, e no segundo dia, quando o total foi de 64 RP. Nesta observação, a RP foi apresentada apenas em momentos em que a CD solicitou que as crianças permanecessem sentadas enquanto ela distribuía o material, mas algumas se levantaram.

CD: Então vocês vão colocar o desenho de vocês em cima da folha, tá? Bem bonito, daqui a pouco a Pro vem escrever seu nome. Vou entregar. (fala ininteligível) pra ganhar folha. Senta amor, senta.

CD entrega as folhas para as crianças, apoiam o papel no chão para trabalhar com a massinha.

CD: Que que vocês vão desenhar, me conta? Senta, não pode ficar assim.

CD senta no chão, próxima a um grupo de crianças. Outras crianças estão mais afastadas fazendo a atividade, enquanto outras estão em pé.

CD: Eu não sei porque o V ainda tá em pé. Cé não decidiu se vai ficar?

AE continua a distribuir as folhas de papel para as crianças.

(...)

CD: Faz ó, coloca assim. Ó, coloca assim, e coloca essa mão aqui. Presta atenção. (mostra para a criança como fazer com a massinha, mas não recebe atenção). Não pode deitar no colo, tem que fazer atividade. Se você... Ó, levanta! Isso aqui é muito sujo, muito sujo, vâmo jogar no lixo? (a criança tenta deitar no colo da CD, depois no chão, dá o esparadrapo para ela).

CC: (fala ininteligível).

CD: Então vai colocar isso aí na sua bolsa! Ou no bolso, não vai ficar com esse negócio na bolsa não... (fala ininteligível).

CC: (fala ininteligível).

CD: Será que vai sair alguma coisa? Gente, eu vou me afastando e vocês vão vindo atrás, já notaram?

CC: É meu, é meu!

CD: Senta aqui... (fala ininteligível). Pensa, o que que você vai fazer?

CC: O oio.

CD: Tá, faz a bolinha.

A leitura dialógica manteve as crianças atentas, de modo que o uso de RP foi pouco usado, visto que seu interesse se manteve na CD por todo o período em que esta atividade ocorreu. Convidar as crianças a participar ativamente, e não apenas aguardar passivamente ou obedecer a comandos verbais, foi um recurso efetivo para mantê-las envolvidas na tarefa, potencializando, assim, as possibilidades de aprendizado.

Se no período pré-linguístico do pensamento e pré-conceitual da linguagem, para a conquista das primeiras palavras há a necessidade do desenvolvimento da acuidade perceptual auditiva e visual, neste momento, a compreensão da criança acerca do conceito de palavra é central para o desenvolvimento da consciência, sendo central a organização do trabalho pedagógico visando a identificação da palavra como unidade linguística de referência da fala. Devemos ter em conta que o trato com a palavra não só permitirá que a criança opere com os objetos na sua ausência, mas que a palavra é “a célula do pensamento”, e por meio dela o pensamento ganha possibilidades de abstração e generalização (Franco & Martins, 2021). Por outro lado, lembremos que a criança está iniciando o caminho para o autocontrole da conduta e palavra sem significado é som vazio. Desta forma, em todas as vezes em que o trabalho pedagógico se focou apenas no verbal ou a fala da ER era apenas instrumento de repreensões em alguns alunos, o grupo se dispersava e os interesses tomavam caminhos individuais.

Desse modo, quando a ER se fixava em uma ou outra criança e a centralidade se voltava para as broncas, a turma se dispersou. Pensamos que o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil poderia contribuir para o trabalho pedagógico, lembramos que a criança dos dois aos três anos não terá o mesmo tempo de atenção das mais velhas e andar pela sala, pegar objetos, faz parte do processo de desenvolvimento.

Considerando o objetivo deste eixo de discussão, a análise das relações entre pensamento e linguagem nas situações de ensino observadas aponta que as crianças demonstraram maior interesse nos momentos em que as adultas interagiam por meio de diálogo, fazendo perguntas e respondendo às falas dos alunos, em um contexto de trocas de turnos. Nas três observações, a relação entre as categorias QCC e RP foram inversamente proporcionais,

ou seja, conforme aumentava o número de QCC, diminuía o de RP. Embora não possamos estabelecer um nexo de causa e efeito desta relação, podemos inferir que, quanto mais as professoras investiram em um diálogo por meio de perguntas com as crianças, maiores eram as chances de que estas permanecessem interessadas e participativas, de modo que as repreensões se fizeram menos necessárias.

Além disso, foi possível notar também que, conforme o número de IS aumentava, crescia também o número de RP. Desse modo, quanto mais as profissionais solicitavam determinados comportamentos das crianças, como permanecer sentadas em espera, mais as repreendiam, pois as ações dos alunos não atendiam às suas expectativas. Neste sentido, quando as professoras se limitavam a oferecer tarefas para as crianças, as quais precisavam realizar, muitas vezes, com pouca ou nenhuma ajuda, observou-se uma tendência à dispersão e à busca por outras ações e objetos de seu interesse. Visto estarem em um período do desenvolvimento de grande curiosidade acerca do mundo que as circunda, buscam manipular, explorar e conhecer os objetos presentes no seu entorno, sejam eles permitidos ou não. Portanto, a intervenção do professor é fundamental para que esta exploração ultrapasse a mera manipulação sensorial, mas que seja imbuída de significados e impulsione o aprendizado e o desenvolvimento. A canção a seguir ilustra este encantamento da criança pela descoberta do mundo neste período.

O Explorador (Palavra cantada)

Um dia ele se equilibrou de pé
 E soltou a minha mão
 Então ele sentiu o bom que é
 Andar solto pelo chão
 Pra correr por toda casa
 Buraco da tomada
 Catando cada tralha
 Comendo as migalhas
 Agora ele só quer
 Andar solto pelo chão
 Um dia ele se equilibrou de pé
 E soltou a minha mão
 Então ele sentiu o bom que é
 Andar solto pelo chão

Pra correr por toda grama
 Sujando-se de lama
 Catando taturana
 Fazendo uma cabana
 Agora ele só quer
 Andar solto pelo chão
 Pra correr por toda grama
 Sujando-se de lama
 Catando taturana
 Fazendo uma cabana

4.2 Eixo 2: A objetivação da palavra: gênese e desenvolvimento da representação ideativa

Este eixo centraliza os comportamentos e verbalizações das crianças, com ênfase nas suas respostas às ações comunicativas e mediações da professora. Os signos usados em suas interações podem ser gestos e palavras ou combinações de ambos. Discutiremos sobre se a criança usa mais os signos (gestos e palavras), ou se as respostas emocionais e corporais ainda são predominantes, bem como qual tipo de atividade proposta pela professora favoreceu o surgimento de um ou outro tipo de resposta. Quando a criança imita o som de um animal, vamos considerar como uma resposta mediada por signo, pois esta vocalização se refere a um animal específico e, para a criança pequena, serve para rotular e identificar o animal. Já quando imita um animal (expressão de signo por gesto), consideramos também como um modo de identificar este animal, visto que o gesto é um precursor da onomatopeia (expressão de signo por palavra) e futura palavra que designa o animal. Portanto, a palavra aqui consiste em um som referente a um objeto ou ação, mas não necessariamente articulada de forma perfeita.

Concebemos a maior parte das categorias das crianças como resposta aos comportamentos dos adultos, pois verificamos nas transcrições que poucas vezes elas apresentaram iniciativa para a interação. Enfatizamos também que, por não fazermos a transcrição dos comportamentos de cada criança individualmente, mas sim da turma em geral, utilizando alguns episódios como exemplo, a interpretação dos dados quantitativos deve levar isso em consideração.

Embora quantificar seja importante para compreender o recorte da observação registrada, consideramos que a discussão qualitativa acerca das ações que a professora privilegia em alguns momentos e as respostas das crianças a estas ações são importantes para

compreender o contexto da Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento dos signos e, portanto, para a complexificação do psiquismo. Novamente, enfatizamos que apenas para uma análise e didaticamente os dois eixos estão separados.

1. Respostas não mediadas por signos (RNMS): Nesta categoria, incluímos comportamentos como Manifestações das emoções e Manifestações motoras.

a) Manifestações das emoções: refere-se a comportamentos referentes a manifestações das emoções que não incluam o uso de palavras, como momentos em que seja possível identificar pelos áudios que as crianças choram, gritam, dão gargalhadas. Exemplo: *As crianças voltam a falar, uma delas começa a chorar.*

b) Manifestações motoras: refere-se a comportamentos da criança como correr, bater no colega, se jogar no chão, andar pela sala sem objetivo de realizar a atividade proposta. Entendemos que é uma categoria ampla, mas optamos por defini-la desta forma a fim de não criar um número excessivo de categorias que poderiam contemplar comportamentos que foram observados poucas vezes, ou nenhuma em determinadas transcrições. Os comportamentos aqui descritos não podem ser incluídos nas demais categorias, embora entendamos que a separação entre manifestações de emoções e motoras é apenas didática e mais no sentido de qual manifestação se sobressai, pois não há comportamentos desligados de emoções.

Exemplo:

Uma criança começa a bater em outra perto da ER.

ER: Não, não pode bater. Não.

2. Respostas mediadas por signos (RMS): Esta categoria engloba os momentos em que as crianças responderam aos questionamentos da professora por meio de palavras ou gestos que pudessem ser identificados nas transcrições. Exemplo:

ER: O infantil 2, bom dia, bom dia. Como que tá o dia hoje, a nossa nuvem lá, como que tá o dia hoje?

CC: Tá sol, tá sol!

ER: Tá chovendo?

CC: Tá sol!

(...)

ER. Pode rasgar o papel?

CC: Não! (várias crianças respondem em uníssono)

3.Inicia interação com palavra (IP): A criança inicia uma interação com o adulto por meio de palavras. Pode ser solicitando ou chamando a atenção para algo, repetindo o que a professora falou ou perguntando.

CC: Xixi!

ER: Ah, pode esperar um pouquinho. Já tem gente lá fora. (fala para a criança). A M e o F querem fazer xixi, mas o L tá lá fora (fala para a CD).

A tabela abaixo descreve as frequências das categorias, de acordo com cada observação.

Tabela 2- Frequência das categorias do Eixo 2

Categoria	Observação 1	Observação 2	Observação 3	Total
RNMS	19 (2)	16 (4)	17 (2)	52 (2)
RMS	26 (1)	52 (1)	33 (1)	111 (1)
IP	2 (4)	21 (2)	9 (3)	32 (3)

Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 Discussão sobre as frequências das categorias

A análise das categorias será apresentada nesta seção, da mais frequente para a menos frequente. Ilustramos cada categoria com excertos das três observações, de modo a discutir como cada tarefa proposta em cada dia propiciou ou não determinado tipo de resposta das crianças.

A categoria mais frequente foi a de **Respostas mediadas por signos (RMS)**, sendo a mais presente também quando analisamos cada observação individualmente.

Quadro 7- Frequências da categoria RMS, conforme cada observação

Observação 1	26
Observação 2	52
Observação 3	33
Total	111

Fonte: Elaboração própria.

Nesta etapa da análise buscaremos apresentar o movimento de dentro para fora, ou seja, o movimento de relações estabelecidas pela criança e a construção da representação ideativa de palavra a partir da organização do ensino. Nas palavras de Vigotski, o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno (Vigotski, 2001).

Na Observação 1, a categoria RMS surgiu durante a participação de algumas crianças quando a interação da professora foi feita por meio de QCC, em especial reforçando conteúdos que elas parecem já dominar, conforme o trecho abaixo:

ER: Tem sapo verde?

CC: Sim!

ER: Tem sapo da cor vermelha?

CC: Sim!

(...)

ER: Que cor que é esse sapo aqui?

CC: Amarelo!

(...)

ER: Senta porque o F não consegue enxergar. Alguém já viu sapo vermelho?

CC: Eeeeeu! (algumas crianças respondem e levantam as mãos).

ER: Todo mundo viu sapo vermelho, só a Pro que não. Olha aqui esse sapo vermelho! O último sapo. (pega outra figura). Ah não, depois tem o mais especial de todos. O último sapo. Esse sapo aqui também é de uma cor bem diferente. Que cor será que é?

CC: Azul!

ER: Azul, adivinhou! Esse sapo tá de uniforme, ele tá de uniforme! Olha aqui. Esse sapo é azul com bolinhas?

CC: Preta!

ER: Azul! Azul meu amor! Agora o sapo mais diferente de todos. (pega outra figura). Olha qui, E. E, olha esse sapo.

CC: Ah que lindo!

(...)

ER: A gente vai fazer depois o sapo, nós vamos fazer o sapo com esse círculo. Mas nós temos que fazer a casinha do sapo. A casinha do sapo é onde? É na fazenda?

CC: Não, na lagoa!

ER: É... é no ninho? Não, onde que é?

CC: É na lagoa!

ER: Na lagoa, Mo! Ô M, onde o sapinho mora, M?

CC: Na lagoa.

(...)

ER: Aqui pessoal ó, quem é que lembra a atividade que nós fizemos sexta-feira? Olha aqui o que as Pros trouxeram. A Pro Vanessa e a Pro Joice. Os porquinhos! Quem lembra da atividade dos porquinhos?

Algumas crianças levantam as mãos.

CC: Eeeeeu!

ER: Quem gostou de pintar e colocar a caretinha no porquinho? Eeeeeu.

Uma criança imita o som de porco. Outra faz o mesmo.

ER: Onde o porquinho mora?

CC: Na fazenda.

Do diálogo apresentado acima, podemos observar que os questionamentos da ER favorecem o uso da palavra pelas crianças, tanto para responder acerca do que era apresentado no contexto imediato – as cores dos sapos nas figuras –, quanto como forma de acessar a memória de aprendizados anteriores - ao responder onde moram o sapo e o porquinho.

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se graças à linguagem torna-se possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes (Martins, 2011, p. 157).

Pensamos ser importante destacar a distinção do grau de exigência de determinadas perguntas. Há perguntas cujas respostas podem ficar restritas a um gesto ou a palavras simples, como *sim* e *não*, enquanto outras exigem mais da memória e da organização do pensamento por meio da linguagem. No excerto acima temos as duas situações: a pergunta “*Tem sapo verde?*” pode ser respondida de maneira simples, enquanto a pergunta “*Onde o porquinho mora?*” requer uma complexidade maior na resposta. Neste sentido, Luria (2001) afirma que existem duas formas da linguagem coloquial, a simples e a complexa. Na forma simples, a resposta repete a pergunta ou reproduz uma parte dela, de modo que não demanda uma atividade criadora para sua elaboração. Por outro lado, a forma mais complexa exige que o sujeito seja capaz de elaborar processos psíquicos mais complexos, visto que “deve entender a pergunta

(que cria nele o motivo fundamental da alocação) e deve escolher uma dentre todas as alternativas que lhe surgem e formular o enunciado ativo, que não repete a pergunta” (p. 152). Considera-se, portanto, que as respostas deste último tipo são uma forma mais complexa de atividade verbal e com maior potencial para promover o desenvolvimento do pensamento.

Na Observação 2, a categoria Respostas mediadas por signos (RMS) foi a mais frequente. Tanto a exposição dos combinados, quanto a apresentação dos ninhos, ao serem realizadas pela ER por meio de perguntas ou de frases a serem completadas, favorecem que as crianças respondam por meio de palavras, ou seja, utilizando signos. O excerto abaixo ilustra apenas uma parte da interação, pois o mesmo trecho já foi apresentado em outro momento.

ER: O infantil 2, bom dia, bom dia. Como que tá o dia hoje, a nossa nuvem lá, como que tá o dia hoje?

CC: Tá sol, tá sol!

ER: Tá chovendo?

CC: Tá sol!

ER: Tá sol? Então ali é uma nuvem com chuva ou um sol? (aponta para o cartaz onde há as figuras descritas).

CC: É um sol! (várias crianças respondem).

ER: Hoje o dia está ensolarado!

CC: Sai chuva, sai chuva.

(...)

ER: O que que é o primeiro ali? Não pode...

CC: Bater!

ER: Não. Aqui! (aponta para uma figura do cartaz). Não pode chorar...

CC: À toa!

ER: Isso mesmo. Não pode chorar à toa.

CC: À toa.

Várias crianças falam ao mesmo tempo, não sendo possível compreender o que dizem.

ER: Não pode...

CC: O brinquedo do amigo! (outras crianças falam ao mesmo tempo, mas não é possível compreender).

ER: Não pode pegar o brinquedo do nosso amigo, gente. E esse aqui? Não pode o que? (aponta para outra figura).

(...)

Aponta para outra figura.

ER: Tratar o amigo com...

CC: Respeito.

ER: Respeito. B!

Após a apresentação das regras, a ER retoma a atividade de perguntas acerca dos ninhos, favorecendo que as crianças criem hipóteses acerca do material que os pássaros utilizam para construir os seus ninhos, conforme os exemplos abaixo:

Abacaxi: ER: No ninho! Isso mesmo! E o ninho que a gente fez, o que que nós colocamos no ninho?/CC: Abacaxi!/ER: Abacaxi? Não! Palha, folha, galho. Olha aqui, cadê o nosso ninho? Olha aqui, olha o nosso ninho aqui! (mostra um ninho feito de palha para as crianças.

Formiga: ER: Olha esse aqui! Esse aqui é feito... do que será que é feito esse? Do que será que é feito esse?/CC: Formiga!/ER: Formiga? Ó, não é feito de formiga, não. É feito de barro./CC: Barro?.

O trecho a seguir contempla o diálogo na totalidade, mostrando os movimentos do pensamento das crianças, conforme os questionamentos da ER.

ER: Quem é que lembra, sobre os pássaros?

CC: Eu! (várias crianças respondem e levantam as mãos).

ER: E onde que os pássaros moram mesmo, na lagoa?

CC: Não!

ER: Ah é, na fazenda.

CC: No ninho!

ER: No ninho! Isso mesmo! E o ninho que a gente fez, o que que nós colocamos no ninho?

CC: Abacaxi!

ER: Abacaxi? Não! Palha, folha, galho. Olha aqui, cadê o nosso ninho? Olha aqui, olha o nosso ninho aqui! (mostra um ninho feito de palha para as crianças).

CC: O ninho, o ninho.

ER: Ó! A Pro vai colocar aqui o nosso ninho pra gente relembrar... ó pra relembrar como a gente fez o ninho. Que que tem no ninho? (coloca o ninho sobre uma cadeira ao seu lado).

As crianças permanecem atentas enquanto ER mostra e descreve o ninho.

ER: *Ó! Tem pedacinhos de folha, tem casquinha, pedacinhos de folha, tem mais o que? Ó, sementes, sementes. O infantil 2 fez um ninho bem legal, e depois nós vamos colocar esse ninho lá na horta. Se o passarinho acha o ninho bota um ovinho aqui. Tá bom?*

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

ER: *Olha só o que a Pro trouxe, a gente vai colar pra enfeitar a nossa sala. (sentada em uma cadeira, pega folhas de papel com fotos de ninhos).*

CC: *(fala ininteligível).*

ER: *Olha o que a Pro trouxe.*

CC: *Olha, olha aquilo.*

ER: *Diferentes tipos de ninho. O nosso ninho ó, olha aqui, o nosso ninho é um ninho feito de palha. Esse aqui é um ninho comum, os passarinhos fazem, a maioria faz assim. Mas existem outros, ó, eles fazem o ninho dentro da árvore, dentro da árvore oca. Quando tem buraquinho, eles acham o buraquinho, colocam a palha lá dentro e fazem o ninho, ó. (mostrando a imagem para as crianças).*

Uma criança tenta pegar a folha da mão da ER. Algumas estão sentadas, mas há várias em pé, próximas à ER.

ER: *Depois a Pro deixar ver, tá? Olha aqui o ninho. (mostrando a imagem para as crianças).*

CC: *Outro!*

ER: *Dentro da árvore, escondido, bem protegido. Esse ninho aqui deve ser bem protegido, né? Será que ele fica bem escondido?*

CC: *(fala ininteligível).*

ER: *Sim! Olha esse ninho, que diferente! Do que será que é feito esse ninho? (mostra outra figura para as crianças). Moisés, do que que é feito?*

CC: *Folha!*

CC: *Amarelo!*

ER: *O passarinho é amarelo. Mas o ninho é feito de folha.*

CC: *Folha?*

(...)

ER: *Ó, olha aqui. Olha esse, G! Olha esse! (mostra a figura para as crianças).*

CC: *É grande! É grande!*

ER: *Olha esse aqui! Esse aqui é feito... do que será que é feito esse? Do que será que é feito esse?*

CC: *Formiga!*

ER: Formiga? Ó, não é feito de formiga, não. É feito de barro.

CC: Barro?

ER: Barro! Esse passarinho se chama João-de-barro. Olha, é feito de barro, L.

CD: Senta. Senta. (tenta colocar sentadas as crianças que haviam se levantado).

ER: Ele é feito de barro! O João-de-barro pega o pedacinho de barro, vai lá e coloca no galho. E vai pegando até construir. Parece uma casinha de verdade. Olha outro passarinho. (mostra outra figura de pássaro). Ah, esse aqui é bem legal. Olha aqui, aonde que ele faz a casinha dele?

CC: Aqui, aqui. (aponta para a figura).

ER: Sim, mas onde que é, Pedro? Dentro de onde?

CC: Aqui (aponta para a figura).

ER: Dentro da?

CC: Árvore!

ER: Árvore! Isso mesmo. Esse passarinho se chama pica-pau.

CC: Pica-pau!

ER: Pica-pau!

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

ER: Ó, é o pica-pau. E ele faz a casinha dentro da árvore.

Várias crianças falam ao mesmo tempo, algumas com a ER, outras entre si.

ER: J, vem pra cá, J! (chama uma criança que estava sempre próxima às pesquisadoras).

ER: Esse passarinho é muito diferente, esse ninho é muito diferente. (mostra outra figura de pássaro). O nome desse passarinho é pássaro-costureiro, pássaro-alfaiate, ele costura o ninho dele com folha, com folha AJ. E pedacinhos de palha. O ninho dele é de folha. Olha que lindo! Olha esse!

CC: (fala ininteligível).

ER: Que pássaro é esse? Que ave que é essa? (mostra outra figura de pássaro).

CC: É um pato.

ER: Parece um pato, mas não é pato. É um cisne.

CC: Cisne.

No excerto acima temos que as crianças expressam, por meio das palavras, como o seu pensamento acerca dos desenhos de ninhos se organiza, de modo que a palavra vai além de apenas comunicar. Já mostraram-se capazes de realizar algumas associações e generalizações

acerca do que é estudado, enquanto a ER destaca das figuras que apresenta quais traços são importantes que observem para a construção do conceito de ninho.

Neste sentido, Luria (2001) e Vigotski (2010a) demonstraram que a unidade fundamental da linguagem é a palavra e sua composição fundamentalmente inclui a referência objetual, que consiste na função de designar o objeto, o traço, a ação ou a relação, bem como o significado dos mesmos, compreendido como a captação de determinados traços no objeto e sua generalização, introduzindo-o em um determinado sistema de categorias. Nas palavras de Luria (2001, p. 35):

Seria incorreto pensar que a palavra é apenas um “rótulo” que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade isolada. Na realidade, a estrutura semântica é muito mais complicada (...) a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares (...) que constituem o campo semântico.

Da sentença acima, apreendemos que a utilização de instrumentos sígnicos inaugura uma etapa completamente nova para a criança, de modo que a mediação da ER é fundamental para a organização de um sistema conceitual que só será efetiva por meio do ensino. A criança principia, assim, o domínio de signos, dado que possibilita a representação ideativa do objeto, e os primórdios das operações lógicas do raciocínio representadas na abstração e generalização (Franco & Martins, 2021). Ressaltamos que, pela forma como a tarefa foi organizada, não é possível afirmarmos se o objetivo era a adoção de novas palavras no vocabulário, possibilitando a sua ampliação (linguagem) ou a compreensão do que está acontecendo (conceito), enriquecendo o seu pensamento.

Seguimos com a segunda categoria com mais respostas no total, a de **Respostas não mediadas por signos (RNMS)**, havendo pouca variação entre as observações, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 8- Frequências da categoria RNMS, conforme cada observação

Observação 1	19
Observação 2	16
Observação 3	17
Total	52

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira observação, estas respostas foram representadas pelos momentos em que as crianças andaram pela sala, demonstraram afeto ou estiveram em conflito entre si.

ER: Todo mundo imitando o sapo, todo mundo imitando o sapo. Todo mundo imitando o sapo. A maior parte das crianças se dispersa da atividade e caminha pela sala, uma criança chora.

ER: Todo mundo imitando o sapo. Cadê o sapo, P?

A maior parte da turma anda pela sala, não imitam mais o sapo.

(...)

A maior parte das crianças está de pé, próximas ao mural.

ER: Só quem estiver sentado. Somente quem estiver sentado vai colar.

Uma criança abraça a professora.

ER: Quem estiver abraçando a Pro não vai colar porque tá fazendo chantagem. Ó, senta aí. B, vem B, tá comportado esperando a vez. (auxilia a criança a colar uma figura no mural). Esse sapo de joaninhas. Onde você vai colar? Eu ajudo aqui ó. Isso, agora vai sentar. (se dirige a outra criança). Você quer colar um, G? Vamos colar? Aqui ó, vem. Onde você vai colar, G? (auxilia a criança a colar). Eeeee! Agora senta lá com a Rose. Sentadinho. (se dirige a outra criança). L, vem. Vem, L. (auxilia a criança a colar). Cola mais pra cá. Isso! Agora senta.

A maior parte das crianças está dispersa pela sala, apenas algumas estão atentas à atividade da professora.

(...)

ER: AJ. Você já colou AJ? (auxilia a criança a colar).

Uma criança começa a bater em outra perto da ER.

ER: Não, não pode bater. Não.

Outra profissional separa as crianças.

O excerto acima mostra que, ao apenas orientar as crianças verbalmente a imitar o sapo, sem oferecer um modelo da ação, houve uma dispersão das mesmas pela sala, de modo que a maior parte não atendeu ao que foi instruído. Além disso, no momento de colar figuras em um mural na parede, muitas crianças perderam o interesse na atividade devido ao longo tempo de espera pela sua vez, com isso, andaram pela sala ou entraram em conflito entre si. O episódio nos faz pensar a qualidade da mediação a ser desenvolvida na Educação Infantil, bem como a necessidade de qualificar a intencionalidade que orienta cada ação de ensino realizada no cotidiano escolar.

Na segunda observação, a última categoria mais frequente foi a de RNMS, as quais ocorreram quando algumas crianças se mantiveram em movimento, não respondendo ao que era proposto pela ER, choraram e gritaram.

ER: Olha aqui, M. Esse ninho é feito de folha. (mostra a imagem). Senta aqui. Senta aqui. (algumas crianças se aproximam da imagem). Pode ver, pode ver. Senta aqui (chama as crianças para se aproximarem). Pode ficar perto, mas é sentado! Vem, Ma, vem! Pode ficar perto, mas é sentado, tá?

Algumas crianças se levantam e vão mexer no ninho que está ao lado da ER. Uma criança pega o ninho.

(...)

ER: Não é pra bater! Se bater cai, rasga.

Algumas crianças permanecem próximas à ER realizando a colagem, outras já estão dispersas pela sala. Algumas se aproximam das pesquisadoras, outras correm pela sala.

ER: Não é pra bater! A, A! Alice, você não tá ouvindo o que eu tô falando? Não é pra bater.

Ô, Ô, B, para! Não é pra bater. Pode fazer carinho.

(...)

ER: Não é pra jogar, não é pra jogar.

Uma criança grita. Outra tenta pegar o brinquedo no balcão.

ER: Sentados! Não é pra pegar brinquedo!

Uma AE tenta tirar a crianças de perto dos brinquedos e ela grita.

ER: Ei, sentados! Sentados aqui! Sentados.

De forma semelhante, as RNMS ocorreram na Observação 3 em situações em que as crianças permaneceram andando e correndo pela sala, bem como em momentos em que expressaram suas emoções por meio de choro e riso. Nesse dia a turma parecia mais atenta à atividade inicial, a contação de história. Entretanto, após o final da leitura, iniciou-se um trabalho com as massinhas de modelar em que, sem referência às figuras do livro, as crianças deveriam representar um elemento da história. Embora tenham iniciado a tarefa conforme orientado pela CD, após cerca de 30 minutos de demanda começaram a dispersar e a produzir outras formas abstratas com a massinha até que, no final da observação, todas as crianças se levantaram e buscaram outras atividades. A situação descrita nos remete à afirmativa de Martins (2012), em que a autora salienta que “para desenvolver uma mediação comprometida com a formação integral dos alunos e das alunas é necessário que, tanto os conteúdos de formação

operacional quanto os conteúdos de formação teórica, sejam intencional e sistematicamente selecionados e organizados por quem pretende ensinar” (p. 97). Quando essas prerrogativas não são postas, o ensino não se efetiva.

O trecho abaixo mostra o momento em que uma criança chorava.

A criança que estava chorando começa a gritar quando a AE se aproxima.

(...)

CD: Que que cê tá fazendo?

A criança continua chorando, não sendo possível identificar o que os outros alunos ou a CD dizem.

(...)

A maior parte das crianças está dispersa pela sala, sem um direcionamento.

(...)

Várias crianças falam ao mesmo tempo. A maior parte está dispersa. Uma criança volta a chorar, deitada no chão.

CD: Que que foi, D?

A partir dos excertos das três observações, podemos verificar que o controle da própria conduta dessas crianças, neste momento, é partilhado com o adulto e, quando esta partilha não ocorre, o espontâneo toma conta. Esta capacidade será desenvolvida conforme ensinada, sendo o espaço escolar um local privilegiado para o aprendizado das formas superiores de relação com o mundo. Neste sentido, Arce e Martins (2019), afirmam que “os espaços institucionais destinados aos pequenos devam constituir-se como *escolas* e, como tal, caracterizar-se por um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado nos domínios da ciência”(Grifos das autoras, p. 16). As autoras destacam ainda a necessidade de que as escolas de Educação Infantil possuam um “profundo conhecimento e respeito às especificidades de cada etapa do seu desenvolvimento e, por isso mesmo, sabendo-o promovido pelas condições sociais objetivas nas quais se processa” (p. 16).

Ainda acerca do trabalho na Educação Infantil, Arce e Martins (2010) consideram fundamental que o projeto político pedagógico nesta etapa de ensino distancie das concepções naturalizantes de desenvolvimento infantil e se aproxime mais da aprendizagem que o promove. Para tanto,

É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar. Para tanto, carecemos urgentemente destacar o conceito de aprendizagem na educação infantil, o que implica, obviamente, afirmar o ensino como eixo diretivo das práticas que realiza (Arce & Martins, 2010, p. 7).

Acerca do aprendizado necessário para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, por exemplo, a criança passa por um longo caminho, perpassado pela assimilação da linguagem, que é o instrumento cultural necessário a esse processo. Ao pronunciar os primeiros sons e começar a falar as primeiras palavras, embora seu comportamento ainda seja dirigido pelo campo motor e sensorial, paulatinamente a criança começa a usar a palavra para estabelecer relações objetivas entre as diversas partes da situação percebida, de modo que a palavra que o adulto dirige a ela regula a sua conduta. Ou seja, no início o que ocorre é uma heterorregulação, para somente depois esse sistema de instruções do adulto se tornar autorregulação. Ao seguir um comando do adulto, a criança utiliza a palavra para isolar um objeto dos demais presentes no ambiente, bem como isola uma ação dentre muitas que poderia apresentar.

Lembremos que, para Vigotski, “todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (2010, p. 161). Portanto, é necessário que as profissionais que atuam na Educação Infantil saibam avaliar o que é importante ensinar para as crianças, considerando as condições psicológicas que elas possuem e que exigem formas adequadas de ensino.

Por fim, a terceira categoria mais frequente do Eixo 2 foi **Inicia interação com palavra (IP)**. Para a discussão desta categoria, é importante considerarmos que as atividades propostas durante as observações não favoreceram o seu uso pelas crianças, visto que a maior parte das interações com as professoras baseou-se em questionamentos, instruções ou reprimendas. Portanto, houve pouco espaço para que as crianças iniciassem uma interação com a ER ou CD, visto que quase sempre eram ambas que iniciavam o diálogo e aos alunos cabia apenas responder. O quadro abaixo ilustra estes dados. Além disso, devido ao fato de que as aulas foram apenas gravadas em áudio, e não em vídeo, a voz dos adultos se sobressai, de modo que há a possibilidade de que algumas falas das crianças não tenham sido adequadamente captadas.

Quadro 9- Frequências da categoria IP, conforme cada observação

Observação 1	2
Observação 2	21
Observação 3	09
Total	32

Fonte: Elaboração própria.

Na Observação 1 a categoria (IP) surgiu em apenas dois momentos em que crianças solicitaram algo para ER.

ER: Quem já terminou, sentadinho encostado na parede. Quem terminou, sentadinho encostado na parede. Encostados na parede. M, terminou? (passa pela sala recolhendo as folhas das crianças).

CC: Pro, Pro. Eu quéri aia. (a cuidadora estava conversando com uma das pesquisadoras).

CD: Cê quer água? A Pro vai pegar.

ER: S! Não é pra amassar!

CC: Pro, eu qué papel!

ER continua a distribuir os papeis e as demais profissionais distribuem pinceis e tintas.

Na Observação 2, por sua vez, a IP foi a segunda categoria mais frequente, a qual ocorreu principalmente quando a criança precisou ter uma necessidade atendida, não estando, necessariamente, diretamente relacionada à atividade proposta pela ER no momento.

ER: Folha! Olha só aqui, olha A! Vem mais pra cá. A, vem! L, vem mais pra cá! (algumas crianças se aproximam).

CC: Qué bebe água.

ER: Ó!

CC: Bebe água.

ER: Beber água? Daqui a pouco a Pro dá, tá bom?

(...)

ER: Olha esse aqui! Esse é pequenininho. (mostra a figura de outro pássaro).

CC: Dá! (tenta pegar o papel da mão da professora).

ER: Calma, L! Esse é pequenininho. Olha do que ele é feito. De musgo. O ninho dele também é bem fechadinho, ó. Vem S, dá aqui pra Pro. S, dá aqui. Ele é bem fechadinho, a casa dele. Olha esse que diferente! (mostra outra figura).

Várias crianças se mantêm em pé, próximas à ER.

Por último, na terceira observação, a categoria IP também foi utilizada pelas crianças em situações de atendimento de uma necessidade, conforme o excerto a seguir.

Ao iniciar a observação, a CD encontrava-se sentada no chão de frente para as crianças, que estavam sentadas uma ao lado da outra, encostadas na parede.

CD: Então senta aqui com a Pro. Senta aqui.

CC: Tá caloi.

CD: Senta com a Pro. Senta, amor.

CC: Tá caloi.

CD: Tá calor! Já ligou o ventilador. Senta, D.

AE: D, vem sentar aqui.

CD: Senta! M.

CC: Tá caloi.

CD: Vâmo lá!

(...)

CD: Pra você e pra você. Ô, M, vai sentar. (entrega as massinhas para as crianças). O D vai ficar com a preta.

CC: Ô, Ô, quero massinha.

CD: Pega aqui a preta. (entrega a massinha para a criança).

Embora a frequência desta categoria tenha sido baixa na observação das interações com a ER e CD, algumas crianças apresentaram interesse em se aproximar das pesquisadoras (PE), utilizando a IP como forma de iniciar um diálogo. Sobre essa questão, Lisina (1986) aponta que a tomada de iniciativa de um diálogo é possível somente em crianças que já tenham alcançado domínio da linguagem simbólica, em termos de compreensão e expressão. Esse momento vincula-se com as primeiras perguntas de motivação cognitiva, que a criança dirige ao adulto pedindo explicações sobre fenômenos e acontecimentos da vida real, vínculos e relações no mundo objetivo, independentes da colaboração prática, da ação entre ela e o adulto.

Consideramos importante apresentar alguns excertos desses momentos, a fim de tornar mais clara a compreensão acerca do modo com estas crianças organizaram e expressaram o seu pensamento. Estes episódios interativos entre algumas crianças e as pesquisadoras, quando captados pela gravação, foram transcritos. Observou-se, nestas situações, um maior número de iniciativas de diálogo por parte das crianças, bem como respostas mediadas por signos, do que

nas interações com as professoras. Notamos que elas falavam mais nestes contextos individualizados, de um para um, em comparação com os momentos de atividade coletiva.

Atribuímos estes momentos de interação mais prolongada entre as crianças e as pesquisadoras ao fato de que tratavam-se de situações em que a iniciativa partia da própria criança e era guiada pelos seus interesses. As pesquisadoras davam sequência ao diálogo, ao invés de interromper ou mudar de assunto imediatamente. Isto favoreceu que a comunicação se mantivesse por mais tempo em relação às interações com as professoras, que eram direcionadas por elas e, nem sempre, atendiam aos interesses das crianças. Além disso, por tratar-se de um grupo grande de alunos para apenas uma adulta direcionar, a interação com a professora tendia a se esgotar rapidamente, vide o fato de ela precisar dividir sua atenção entre cerca de 25 crianças, não sendo possível manter um diálogo com cada criança. As pesquisadoras, por sua vez, conseguiam oferecer para a criança a atenção necessária para que se mantivesse engajada por um período maior de tempo.

Ademais, observou-se, nestes momentos, que algumas crianças iniciavam um diálogo em que utilizavam os elementos do contexto de forma imaginativa, tomando uma coisa por outra. Por exemplo, no trecho a seguir, utilizaram um saco de papel como se fosse um bolo de aniversário, criando uma situação imaginária.

PE: Olha, todo mundo já tem.

CC: Olha. E eu? (outra criança se aproxima e mostra o ninho)

PE: Olha, o seu. Tem que colocar. Coloca, dentro do ninho. Pode por. Agora faz assim. (auxilia a criança a colocar a palha dentro do saquinho).

CC: Ó aqui, que lindo.

PE: Tá lindo!

CC: Olha! (outra criança mostra o ninho).

PE: O seu também.

CC: O ninho.

PE: Olha, tá dentro. Vamos ver seu ninho. O que que vai colocar aqui dentro? (aponta para dentro do ninho).

CC: O ninho.

PE: O que vai colocar aqui. (aponta para dentro do ninho).

CC: O ninho.

PE: Vai colocar o ovo, não é? O ovinho, vai colocar o ovo.

CC: Olha aqui. (outra criança mostra seu ninho).

PE: Olha, tá bonito o seu, hein!

ER ri do outro lado da sala. A criança ouve e dá uma gargalhada.

PE: Tá feliz? É engraçado esse ninho?

CC: (fala ininteligível).

PE: É? Cê tá feliz?

CC: Bolo. (segura o ninho com as duas mãos em direção à PE).

PE: Oi?

CC: Parabéns.

PE: Parabéns. Bolo? É o bolo agora.

CC: Parabéns. Olha aqui.

PE: É o bolo.

CC: (fala ininteligível).

PE: Parabéns pra mim!

CC: O dinossauro.

PE: De dinossauro? Que que é, de dinossauro?

CC: Dinossauro.

PE: Como é que é o dinossauro?

CC: Ahhh! (duas crianças imitam um dinossauro).

PE: É grande?

CC: É gande. (duas crianças respondem ao mesmo tempo).

PE: E o passarinho?

CC: É o dino.

PE: E o passarinho, é pequeno?

CC: Pequeno.

PE: Pequeno! Ah!

CC: Ó, Ó. (fala inaudível. Oferece o saquinho para PE).

PE: É o bolo, vou comer. (finge estar comendo o bolo). Ah, que gostoso, encheu minha barriga.

Encheu a sua barriga?

CC: Não.

PE: Não! E aqui, que é isso? (aponta para o ninho que a criança segura).

CC: O ovo.

PE: O ovo!

CC: Olha aqui. (entrega o ninho para PE).

PE: Pra mim? Que foi? É seu meu, bem. O que você quer mostrar?

CC: Parabéns.

PE: Parabéns. Brigada!

CC: Presente.

PE: É presente. É de vocês.

CC: Parabéns! Parabéns! (as duas crianças falam alto, ao mesmo tempo).

PE: Ah!

CC: Parabéns pra você, nessa data quelida, muita felicidade, nessa data quelida, muita felicidade, viva! (cantando).

PE: Viva! E agora vocês vão por o ovo!

Nos dois trechos abaixo, uma criança utiliza o saco de papel pardo para simular um avião voando e outra utiliza uma folha de papel como se fosse um chapéu, colocando-o na cabeça.

Uma criança se aproxima das pesquisadoras e, como o ninho, faz gestos como se estivesse voando.

PE: Olha, ele fazendo um avião.

CC: Um avião.

PE: Um avião.

CC: Ó.

PE: Vai lá mostrar o seu.

CC: Papel. (a criança que está tossindo pede).

PE: Cadê? Pede lá.

CC: Oia aqui, oia aqui! (outra criança se aproxima de mostra sua atividade).

PE: O olho!

CC: O oio coloido.

PE: Colorido!

CC: O oio. Ó. (coloca a folha sobre a própria cabeça).

PE: Chapéu. Fez um chapéu. Ah, muito bem!

Nos três exemplos acima, as crianças iniciam interação com as pesquisadoras, mostrando algo e mantendo a comunicação por meio da brincadeira, utilizando gestos e palavras. Toma um objeto por outro, ao manusear o saco de papel para simular um bolo de

aniversário e um avião, e a folha de papel para usar como chapéu. Em todas as situações mostradas, a pesquisadora atribuiu significado aos gestos da criança, além de elogiar, o que contribuiu para manter o engajamento na conversa.

Ao tomar uma coisa por outra, mostra a origem do pensamento simbólico, uma capacidade inicial de imaginação e abstração. Segundo Vigotski (1996), no período da atividade objetual manipulatória, a palavra vai, progressivamente, se separando da percepção, de modo que surge um quase jogo, que se transformará no jogo propriamente dito do período da brincadeira de papéis sociais. Quando a criança começa a se relacionar com as palavras que substituem os objetos em si, entretanto, ainda necessita de outro objeto para unir à palavra, pode ser um indício de que a transição para o período seguinte está prestes a ocorrer. Este objeto é o que Vigotski (2008) denomina de pivô, ou seja, “para que a palavra se separe do objeto, necessita de um pivô em forma de outro objeto” (p.31). Desse modo, em um dos excertos acima apresentados, a criança transferiu o significado da palavra “bolo” de um bolo real para um saco de papel, criando uma situação de festa de aniversário, ao cantar parabéns. Sendo assim, ainda depende de um apoio na realidade concreta, mesmo que não de forma literal, já sendo capaz de se desprender parcialmente desta realidade, utilizando a palavra como mediadora para este fim. Neste momento, a criança ainda opera com o objeto que a palavra representa, e não com a palavra em si, o que vai começar a ocorrer apenas no próximo período, quando a capacidade de abstrair estará mais desenvolvida.

Neste sentido, o fragmento a seguir apresenta o trabalho realizado com a massa de modelar:

CC: Uma massa. (mostra a massinha).

PE: Uma massa de que?

CC: Macarrão.

PE: Macarrão? Você gosta de macarrão?

CC: Gosta pastel.

PE: Pastel. Vai lá.

Frisamos que o diálogo aparentemente simples nos permite pensar nas categorias abstração e generalização. A criança está dialogando com a pesquisadora sobre o que irá modelar e, ao mesmo tempo, indica sua comida preferida. Ela compreende que macarrão é comida e também é capaz de expressar a comida da qual gosta. Nesse diálogo é possível compreender o movimento do pensamento da criança. Lembrando que a relação entre o

pensamento e a palavra é compreendida por Vigotski (2010a, p. 409) como “(...) um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”.

Durante a execução de atividades produtivas propostas pela ER utilizando massa de modelar, duas crianças se aproximaram das PE para mostrar o que haviam criado.

Exemplo 1:

Uma criança se senta ao lado das PEs para realizar sua atividade.

PE: Você vai fazer aqui?

CC: Uma arve. (mostra o que fez).

PE: É uma árvore!

Exemplo 2:

PE: Massinha!

CC: A batata. A barata. (mostra a massinha colada na folha de papel)

PE: Barata!

CC: Barata!!! (grita e pisa na folha de papel).

PE: Matou a barata! Nossa! E o seu? Você não vai querer a sua folha? (fala para uma criança que se aproxima).

Conforme Luria, “A principal função da palavra é seu *papel designativo* (que alguns autores denominam função ‘denotativa’ ou ‘referencial’ da palavra). Efetivamente, a palavra designa um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação” (Luria, 2001. p. 32, grifos do autor). No primeiro exemplo, a massa de modelar colada na folha representou uma árvore e, no segundo, uma barata, ambas pela forma produzida pelas crianças no papel. Nos dois casos, vemos novamente a palavra se desvinculando do seu papel de apenas designar o objeto. Tem início o seu uso enquanto recurso de representar algo que não está no contexto imediato da criança, mas que ela acessa por meio da memória, sem a necessidade da presença do objeto.

Sendo assim, ao desenvolver a linguagem simbólica, a relação da criança com o mundo se altera pois, além de compreender o que os adultos comunicam por meio da fala, também se expressa por intermédio das palavras.. Esta reestruturação da percepção permite que avance para além da apreensão das propriedades físicas dos objetos, em direção ao conhecimento dos seus aspectos simbólicos e do seu significado social (Franco, 2018). Ao duplicar o mundo captado pelos sentidos, a linguagem permite que a criança realize operações com objetos que

não estão presentes em seu contexto imediato, transpondo os limites estabelecidos pela percepção. Acerca desta transformação do psiquismo, Luria (2001) afirma que:

A análise de como se forma o reflexo imediato da realidade, de como o homem reflete o mundo real em que vive, de como elabora uma imagem do mundo objetivo, constitui parte considerável de todo o conteúdo da psicologia. Porém o fato fundamental é que o homem não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram. A forma em que isto se torna possível constitui o capítulo mais importante da ciência psicológica (Luria, 2001, p. 11).

Em outros momentos, as crianças se aproximaram das pesquisadoras e iniciaram interação com diversos objetivos, como comunicar uma necessidade, mostrar a sua produção ou fazer uma pergunta. Os excertos abaixo ilustram estas três situações:

Exemplo 1:

CC: Tô com frio.

PE: Tá com frio? Tá frio?

CC: Frio agora.

PE: Tá com frio agora?

CC: Sim.

PE: Sim? Daqui a pouco fica quentinho.

CC: Tá.

PE: Tá?

CC: Sim.

PE: Sim?

CC: (fala ininteligível).

PE: Ó, vai lá com a professora.

Exemplo 2:

Uma criança se aproxima das pesquisadoras com o ninho e mostra a elas.

CC: Olha o meu ninho.

PE: Olha, você tá cuidando bem do seu ninho.

CC: Vou colocar o ovo.

PE: Você vai colocar o ovo? Nossa, você cuida bem dele, hein?

CC: É.

PE: Cuida bem dele.

CC: Olha ati.

PE: Parabéns.

CC: Olha ati, ó. (mostra a parte de baixo do saquinho, onde está escrito o seu nome).

PE: Seu nome?

CC: (Há uma criança chorando na sala, não é possível identificar o que CC fala).

PE: Ah, muito bom! Agora tem que guardar que a professora vai por o ovinho. Como é que coloca o ovinho?

Exemplo 3:

CC: O Pro, onde que é o papel? (pergunta para a PE enquanto segura o papel).

PE: Cadê, põe aqui, ó. Põe no chão. Não? Então deixa aqui.

CC: Eu qué só fazê a inha.

PE: Só fazer a massinha?

Nos três exemplos observamos o uso de frases complexas pelas crianças na comunicação com as pesquisadoras, algo que não foi visto nas interações com as professoras. Novamente, pensamos que isso se deve ao fato de que as professoras não ofereciam respostas que pudessem manter as crianças engajadas no diálogo, por precisarem dividir sua atenção entre muitos alunos. Segundo Lisina (1986), da possibilidade de colaboração conjunta com o adulto em situações concretas surge na criança a possibilidade de ações cognitivas sobre as coisas e seu funcionamento, em outras palavras, possibilidades de ouvir histórias, realizar perguntas sobre os objetos e seus funcionamentos. Neste sentido, uma organização do ensino que privilegiasse a atuação das profissionais em pequenos grupos poderia favorecer um melhor desenvolvimento dos episódios interativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta às inquietações que levaram à decisão de iniciar esta pesquisa, bem como a defesa da tese de que o ensino da escrita na Educação Infantil perpassa o trabalho de complexificação do psiquismo, por meio de uma organização do ensino que o desenvolva, retomamos a afirmativa de que “para a organização do ensino da escrita e leitura é fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra no desenvolvimento da criança” (Franco & Martins, 2021, p.129). Considerando que ensinar a escrita na Educação Infantil significa desenvolver a linguagem oral da criança e a apropriação das palavras enquanto signos, este trabalho buscou compreender como ocorre este processo em situações de sala de aula.

Acerca deste processo de complexificação da consciência humana, Luria (2001) afirma que

(...) o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos: quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (Luria, 2001, p. 12).

Neste sentido, a capacidade de ir além da percepção imediata e alcançar experiência abstrata é a particularidade fundamental da consciência humana e, segundo o autor, a linguagem exerce papel fundamental nesta transformação. Sobre a importância desta última, Luria (2001) afirma que “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (p. 27). Esta paulatina independência da linguagem da experiência imediata em direção a um sistema autônomo de códigos é necessária para que o desenvolvimento da linguagem escrita seja possível, visto que esta última é privada de qualquer pista contextual.

Portanto, se o pensamento da criança no período da atividade objetal manipulatória ainda depende da situação concreta, cabe ao professor construir significados na ação conjunta com a criança para os estímulos presentes no ambiente, mediando a relação entre a percepção das crianças e o seu comportamento, por meio de ações pedagógicas que direcionam as suas condutas. O planejamento intencional das tarefas é o que permitirá que, ao explorar os objetos, esta manipulação seja dotada de uma qualidade diferente daquela que a criança apresentaria

espontaneamente, pois o adulto atribui significado a esses objetos para a criança. Segundo Elkonin (2017), o uso da linguagem no estabelecimento de relações colaborativas durante as atividades conjuntas criança-adulto-objeto exerce papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo neste período.

O adulto exerce, portanto, o papel de corregulador do comportamento da criança. Entretanto, para que desempenhe este papel, é necessário que o professor possua conhecimentos aprofundados acerca do desenvolvimento infantil. A compreensão da atividade principal dos alunos, a qual impulsiona o desenvolvimento no período da atividade objetal manipulatória e no período seguinte, da idade pré-escolar, contribuiria para uma organização do ensino que privilegiasse as necessidades das crianças e para um melhor entendimento acerca do que elas são capazes de realizar sozinhas ou não.

Neste sentido, as professoras poderiam planejar intencionalmente um ensino que, de fato, oferecesse oportunidades para a internalização do signo e contribuíssem para a construção de formas superiores de pensamento. Embora tenhamos observado que, em certos momentos, as ações educativas das educadoras apresentavam potencial para ampliar nas crianças as possibilidades de enriquecimento dos conceitos, as compreensões espontaneístas acerca do desenvolvimento foram observadas tanto nas entrevistas quanto nas posturas adotadas durante as aulas. Sendo assim, o entendimento de que o desenvolvimento precede a aprendizagem permeia as ações das profissionais, o que muitas vezes se evidenciou na forma como o ensino era organizado e nas expectativas em relação aos comportamentos esperados para as crianças da turma.

Acerca da formação docente na Educação Infantil, Dandolini e Arce (2009) afirmam que há na produção científica brasileira sobre o tema uma tendência a enfatizar as experiências e os saberes construídos pelas próprias professoras, relegando a um segundo plano os conhecimentos científicos. Entretanto, este tipo de formação não permite que estas profissionais alcancem o nível de conhecimento necessário para um trabalho docente efetivo, com atuação consciente na realidade, superando o empirismo. Segundo as autoras,

ênfatiza-se a necessidade de as professoras de Educação Infantil irem para além do cotidiano em si, no exercício da sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança (Dandolini & Arce, 2009, p. 85).

Sem a formação adequada, o professor não tem condições de refletir o processo educativo, pois não possui elementos teóricos que sirvam de alicerce para seu raciocínio. Lembremos que para o ensino de 0 a 3 anos na rede municipal estudada, sequer é exigido o ensino superior de todas as profissionais que atuam em sala de aula, o que denota uma desvalorização do saber científico como necessário ao ensino desta faixa etária. Embora o espaço físico da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada possua boas condições, contando com salas amplas, solário, parques e refeitórios adequados, sem um trabalho educativo intencional do professor para uso adequado destes espaços, as possibilidades para o desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos torna-se limitada. Neste sentido, julgamos pertinente citar a seguinte consideração de Martins (2009):

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (Martins, 2009, p. 94).

Desse modo, considerando que as bases para a alfabetização já encontram-se em desenvolvimento na Educação Infantil, esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir para que a importância do professor neste processo seja reconhecida, não enquanto mero proponente de tarefas, mas como promotor de relações de ensino que promovam a complexificação do psiquismo da criança de forma global. Este desenvolvimento ocorrerá por meio das interações adulto-criança, envolvendo o progresso qualitativo da linguagem, o que não significa somente um aumento de vocabulário, mas sim a possibilidade de estabelecimento de relações mais complexas da criança com o mundo. Somente estas novas formas de se relacionar com a realidade é que permitirão que a escrita se desenvolva de maneira plena, e não enquanto ação mecânica de grafia de letras.

Considerando que esta pesquisa tem como horizonte auxiliar na instrumentalização do professor que atua neste segmento de ensino, organizamos alguns princípios extraídos do processo de investigação. Os tópicos a seguir relacionam a teoria e o observado, baseando-se na discussão dos dados. Espera-se que possam nortear um trabalho educativo que supere as lacunas identificadas e promova o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

1. A combinação de gesto e palavra é importante para a complexificação das relações entre pensamento e linguagem. Quando o adulto utiliza apenas a fala, sem o elemento gestual da comunicação, não consegue se comunicar de forma eficaz com a criança. Isto ocorre pois o

aprendizado no período estudado depende da ação sobre os objetos, de modo que a palavra utilizada de forma isolada não exerce o mesmo efeito da combinação com o gesto.

2. A atividade conjunta com o adulto impulsiona a linguagem e promove o desenvolvimento da atenção e autorregulação nas crianças pequenas. A criança ainda não possui recursos internos para se manter atenta e direcionada à atividade proposta, mas com a participação ativa do adulto em interação, esta regulação torna-se possível.

3. A apresentação do conteúdo por meio de perguntas estimula respostas nas crianças e as mantém em interação, além de permitir que se expressem por meio de palavras, criando hipóteses acerca do que é questionado, e não apenas ouçam passivamente o que lhes é dito. Ao serem expostas a perguntas ou frases a serem completadas, as crianças respondem por meio de palavras, ou seja, utilizando signos.

4. A leitura dialógica mantém as crianças atentas, diminuindo a necessidade de repreensões do comportamento durante a aula. A contação de histórias favorece a atenção e o envolvimento das crianças, que participam a partir das indagações das professoras e das imagens do livro.

5. As crianças necessitam de momentos que permitam sua movimentação, o que pode ser garantido por meio de atividades motoras intercaladas com as de registro, de modo que possam se movimentar por meio de brincadeiras organizadas e planejadas. Além disso, é importante respeitar a necessidade das crianças de autonomia, permitindo que assumam responsabilidade em atividades que já são capazes de realizar.

6. A formação acadêmica do professor é fundamental para que se realize um trabalho efetivo, de modo a direcionar o trabalho pedagógico com objetivos que coadunem com o nível de desenvolvimento dos alunos, de modo que sejam ofertadas as atividades necessárias para promover o seu desenvolvimento.

Por fim, a tese em tela corrobora a lei apresentada por Vigotski (1995), e reiterada por Martins (2009), em que afirmam que o ensino promove o desenvolvimento, ou seja, não há que se esperar desenvolvimento para se ensinar.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Pasqualini, J. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: O papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2).
- Arce, A., & Martins, L. M. (2010). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. Editora Alínea.
- Arce, A., & Martins, L. M. (2019). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Editora Alínea.
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414–427.
- Camargo, J. F. (2013). *Os gestos na comunicação mãe-bebê: Um estudo longitudinal* (Dissertação de mestrado), Universidade Federal da Paraíba.
- Dandolini, M. R., & Arce, A. (2009). A formação de professores de educação infantil: Algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In A. Arce & L. M. Martins (Orgs.), *Ensinando aos pequenos: De zero a três anos* (pp. 51–91). Editora Alínea.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental (Antologia – Livro 1)* (pp. 125–142). Edufu.
- Elkonin, D. B. (2009). O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In *Psicologia do jogo* (Á. Cabral, Trad., pp. 233–396). Martins Fontes.
- Franco, A. F. (2018). *O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e a educação escolar: A apropriação da linguagem escrita* (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual Paulista.
- Franco, A. F., & Martins, L. M. (2021). *Palavra escrita: Vida registrada em letras. A alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Editora Philos Academy.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2022). *Maringá (PR)*. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/maringa.html>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (2010a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. Luria, & A. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12ª ed., pp. 59–83). Ícone.
- Leontiev, A. (2010b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, A. Luria, & A. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12ª ed., pp. 119–142). Ícone.

- Lisina, M. I. (1986). Particularidades de la comunicación en los niños de temprana edad, en el proceso de actividade conjunta con el adulto. In A. V. Zaporozet & M. I. Lisina, *El desarrollo de la comunicación en la infancia* (pp. 125–166). G. Núñez Editor.
- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria* (D. M. Lichtenstein & M. Corsco, Trads.). Artes Médicas.
- Magalhães, C., & Lanzaretti, L. M. (2019). Acolher, explorar, brincar e conhecer: Reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês na educação infantil. In C. Magalhães & N. M. Eidt (Orgs.), *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil* (pp. 149–162). CRV Editora.
- Marsiglia, A. C. G., & Saccomani, M. C. (2016). Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 343–368). Autores Associados.
- Marsiglia, A. C. G., & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 3–13.
- Martins, L. M. (2009). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In A. Arce & L. M. Martins (Orgs.), *Ensinando aos pequenos: De zero a três anos* (pp. 93–121). Editora Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de livre-docência), Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- Martins, L. M., & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: Contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, 11(22), 345–358.
- Pasqualini, J. C. (2017). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 63–90). Autores Associados.
- Sacomanni, M. C. da S. (2019). A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: Contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1–24.
- Universidade Estadual de Maringá (UEM). (2018). Programa de Pós-graduação em Psicologia. *Projeto de pesquisa: Desenvolvimento do psiquismo – da conquista da linguagem oral à possibilidade do desenvolvimento da escrita*. UEM.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Tomo III). Visor.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Visor.

- Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed., J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984)
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, junho, 23–36.
- Vigotski, L. S. (2010a). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., pp. 103–117). Editora Ícone.
- Vigotski, L. S. (2010b). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes, E. Tunes & C. C. G. Santana, Trans.). E-papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores* (S. C. Afeche, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

APÊNDICE A- IMAGENS DA SALA DO INFANTIL 2











ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS(AS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS (AS)

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças da Educação Infantil e está sendo desenvolvida por Janaina Franciele Camargo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em nível de Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão sobre o uso da linguagem em atividades no contexto escolar e, com isso, fornecer subsídios a trabalhos de intervenção.

Para a realização deste estudo serão realizadas entrevistas, como também observações em sala de aula. Sendo assim, solicitamos a sua permissão para que seja utilizado um gravador de áudio para as entrevistas e observações em sala de aula e asseguramos a confidencialidade desses dados.

A participação do seu filho (a) é voluntária e, portanto, não há obrigatoriedade em fornecer informações ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que não participará do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Solicitamos ainda a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em cada etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Maringá-PR, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável



Espaço para impressão dactiloscópica

Contatos da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Janaina Franciele Camargo. E-mail: jana1013@gmail.com