

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

IONE DA SILVA ALVES DOS SANTOS

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: A
IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

**NOVA IGUAÇU, RJ
2018**



IONE DA SILVA ALVES DOS SANTOS

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho.

370,71

S237p

T

Santos, Ione da Silva Alves dos, 1967-

O professor como mediador na construção da aprendizagem: a importância das interações e brincadeiras na educação infantil / Ione da Silva Alves dos Santos. - 2018.

79 f.

Orientador: Carlos Roberto de Carvalho, 1950-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
Bibliografia: f. 74-75.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Educação de crianças - Metodologia - Teses. I. Carvalho, Carlos Roberto de, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

IONE DA SILVA ALVES DOS SANTOS

**“O professor como mediador na construção da
aprendizagem: a importância das interações e
brincadeiras na Educação Infantil”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof Dr. Carlos Roberto de Carvalho - UFRRJ - Orientador


Prof^(a). Dr^(a). Flávia Miller Naeth Motta - UFRRJ


Prof^(a). Dr^(a). Cláudia Alexandre Queiroz - SME

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2018

Dedico a todos que acreditaram em mim – Léo, Lu, Lilian e Bruno; aos que se orgulharam – minha mãe Eunice, minhas irmãs Cleonice e Cláudia; aos meus filhos do coração, Rafael e Yoná; ao meu companheiro Adriano; aos meus parentes e amigos e em especial ao meu pai Kleber (*in memoriam*) por ter sido o primeiro a iniciar este sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me acompanharam nesta jornada, principalmente nos momentos de desejo de desistir me dando forças, incentivo para prosseguir: Bruno, Lilian, Léo e Lu com suas orações.

A Cátia, minha companheira de turma e de jornada. Obrigada pelo seu ombro amigo. Obrigada por sua companhia.

Aos colegas que já passaram por este processo e foram de grande valia para a construção deste texto: obrigada pelas dicas.

Aos colegas da Faetec pelas experiências passadas.

A escola de educação infantil que me recebeu e acolheu, dando-me suporte do início ao fim. Aprendi muito com vocês.

A toda a minha turma de mestrado 2016. Nosso primeiro semestre juntos nos nutriu e fortaleceu para chegarmos até o fim.

Ao meu companheiro Adriano, pelas jantinhas, pela ajuda nos afazeres domésticos e pela paciência nos meus momentos de tensão.

A todos que não contribuíram quando podiam, pois me fizeram mais forte.

A minha família, pelo carinho e orgulho das minhas escolhas.

RESUMO

SANTOS, Ione da Silva Alves dos. **O professor como mediador na construção da aprendizagem: a importância das interações e brincadeiras na educação infantil.** 2018. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEDUC / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é apresentada nas diretrizes curriculares nacionais como aquela que vive um intenso processo de revisão de concepções relativas às práticas pedagógicas mediadoras e ao desenvolvimento de crianças, o que indica que o desenvolvimento de crianças nesta etapa está ligado às mediações realizadas, também, pelo professor. Infelizmente, é frequente ouvir de orientadores de outras unidades escolares de Educação Infantil que, quando os professores apresentam situações novas às crianças subentendendo-se de uma forma que elas não sejam capazes de realizá-las, principalmente quando perguntam “será que você consegue?”, colocam em dúvida sua capacidade de realização. É no caminho inverso dessa prática que se encontra o mote desta pesquisa, que pretende analisar a rotina dos mecanismos de aprendizagem em todos os espaços na escola, percebendo até que ponto o cotidiano da prática docente tem procurado mediar tal aprendizagem, ao contemplar o caminho sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no sentido de garantir a todas as crianças, conviverem, aprenderem e se desenvolverem. Esta pesquisa considera que a mediação não parte apenas do professor, mas aposta na mediação docente, em sua autonomia para que os espaços internos e externos da sala de aula na escola, a organização do tempo e do espaço, bem como o repertório lúdico e motor sejam peças principais na composição da engrenagem da máquina chamada cotidiano. Neste documento de defesa da dissertação, é apresentada a mediação docente e seus impactos na aprendizagem de crianças de 4 e 5 anos, as abordagens acerca da construção do pensamento e da linguagem, o desenvolvimento infantil de forma integral, bem como a construção de significados através da palavra.

Palavras-chave: Educação Infantil; prática docente; aprendizagem.

ABSTRACT

SANTOS, Ione da Silva Alves dos. **The teaching mediation to the development of children: the importance of interactions and playing for the Child Education.** 2018. 77 p. Dissertation (Master in Education). Institut of Education / Multidisciplinary Institut / PPGEDUC / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

Early Childhood Education, the first stage of basic education, is presented in the national curriculum guidelines as one that undergoes an intense process of revising conceptions regarding mediating pedagogical practices and the development of children, which indicates that the development of children at this stage is linked also to the teacher. Unfortunately, it is common to hear from advisors from other Early Childhood education units that when teachers introduce new situations to children by misunderstanding them in a way that they are not able to do them, especially when they ask "can you do it?", cast doubt on their capacity for achievement. It is on the inverse path of this practice that the motto of this research is found, which intends to analyze the routine of the learning mechanisms in all the spaces in the school, realizing to what extent the quotidian of the teaching practice has tried to mediate such learning, contemplating the suggested path the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education to ensure that all children live, learn, and develop. This research considers that the mediation is not only part of the teacher, but bets on teacher mediation, its autonomy so that the internal and external spaces of the classroom in the school, the organization of time and space, as well as the playful and motor repertoire are major parts in the composition of the machine's everyday machine call. In this dissertation, teacher mediation and its impacts on the learning of children of 4 and 5 years old are presented, approaches on the construction of thought and language, child development in an integral way, as well as the construction of meanings through of word.

Keywords: Infant Education; teaching practice; learning.

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto Da Criança e do adolescente

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A MEDIAÇÃO E SUAS FACES.....	22
1.1- CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM EM VYGOTSKY: ONDE A MEDIAÇÃO COMEÇA	30
1.2- PENSAMENTO E LINGUAGEM IGUAL A PALAVRA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.	34
CAPÍTULO 2- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COMO FUNÇÃO DINÂMICA DA MEDIAÇÃO	41
2.1- BRINCANDO E APRENDENDO: A BRINCADEIRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	48
CAPÍTULO 3 - APRESENTANDO A ESCOLA PESQUISADA E SUA PROPOSTA	55
3.1- RESULTADO DA PESQUISA <i>IN LOCUS</i> : UM OLHAR PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA.....	63
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	76

APRESENTAÇÃO

Um pouco de mim mesma.

Nascida em criada e formada Belford Roxo, negra, a mais velha de quatro filhas, pai serralheiro e mãe lavadeira, cedo aprendi o que era dificuldade. Porém, me recordo da docilidade de meus pais em criar e orientar os filhos. Papai, rígido, sempre priorizou o estudo que, para ele, era a chave para os crescimentos pessoal e profissional. Obediente, em meio aos afazeres de levar roupa na casa das madames na cidade do Rio de Janeiro e cuidar das irmãs mais novas, nunca reclamei de estudar em meio a tantas responsabilidades.

Aos 17 anos, já era professora e aos 18 anos, já trabalhava com carteira assinada, como professora. Recordo-me da aprovação no vestibular de uma dada faculdade particular, que não cursei porque papai não podia pagar. Enquanto isso, me dediquei a encontrar um trabalho e quando o consegui em uma escola privada, me dediquei a ele e aos estudos para aprimoramento da minha prática docente. Na primeira oportunidade, ingressei na faculdade de pedagogia que dessa vez, papai podia me ajudar a pagar. E ajudou. Ajudou muito mais do que devia, me poupando de não contribuir com as despesas em casa, pois sabia que tinha despesas na faculdade. Foi muito mais que um pai, foi meu cúmplice e amigo. Como essa questão de fazer memória, principalmente de uma pessoa que não está mais entre nós, nos emociona! Minha mãe, exímia, cuidava de tudo. Muito mais agora, por proteção, é claro, mas também por ser *expert* em dificuldades, situação na qual eu me encontrava por ser nova, trabalhar e estudar.

Jamais ousei pensar em fazer mestrado, tampouco ousei estar em uma universidade pública, pois minha formação foi toda construída em universidades particulares e no meu entendimento, essa trajetória me distanciava das universidades públicas. Na verdade, não me sentia capaz de estar aqui. Definitivamente, não estava nos meus planos cursá-lo. Ouvi diversos testemunhos (e sempre os mesmos) de quem já passara por esse processo: necessidade de abdicar da vida social, da vida em família e das horas de sono; ler muito para conseguir escrever; dificuldade de se encontrar na própria pesquisa; dificuldade de encontrar tempo para se dedicar; as frustrações encontradas pelo caminho. De coração, não me via preparada para passar por tudo isso. No entanto, fui convencida a tentar. E tentei, uma, duas, três vezes e estou aqui.

Bem verdade que naquele primeiro ano, de todas as necessidades acima elencadas – de todas – eu vivenciei e ainda vivencio. Tudo foi novo e aparentemente maior do que eu

mesma, e tudo o que é novo, assusta e o faz questionar sobre este mundo que você adentra e que de certa forma é um mundo paralelo, no qual você tem feito parte. E eu me vi envolta nisso tudo, e me pus a pensar: “Como vou dar conta disto, nesta dimensão?”

Há pouco tempo, quando conversava com uma amiga que está cursando doutorado, lembrávamos de como o processo de estar neste mundo acadêmico é idêntico para todo mundo, e ela disse: “Parece que você vai morrer. Não se preocupe, porque não vai!”. Então, eu pensei: não sou a única!!! No entanto, há os momentos de inteira solidão nos quais há um turbilhão de coisas que passam em seu pensamento, inclusive pensar na possibilidade de desistir. Num outro momento, logo no início, expondo minhas novas perspectivas, alguém me interpelou dizendo que fazemos pesquisa para sermos felizes! E o maior prazer de um pesquisador, quando chegado o final da pesquisa, é ver e se sentir nela, ter orgulho do que se construiu: algo que forneceu uma resposta para uma angústia, uma situação que mexia com você e o tirava do senso comum. Se chegou até aqui, não vale a pena desistir.

Recuei e não desisti. Não desisti porque o que me incomodava há anos e havia me trazido até aqui, não fora a certificação de jovens e adultos – atuação de minha atual função – nem os apuros que havia enfrentado com os adolescentes, por um bom tempo em minha prática docente nas escolas privadas e públicas. Daí persisti. Persisti porque compreendi que pesquisar não é buscar verdades absolutas. Tudo na pesquisa é construção. Que garantias eu teria de que tudo iria dar certo ou errado? Se eu desistisse, ficaria sem resposta.

Quando sou perguntada sobre qual tema estou pesquisando, ao dar a resposta, as pessoas ficam admiradas e de imediato replicam, dizendo: “Educação Infantil? Talvez pensasse em qualquer tema para você, menos este...”. O fato de hoje ser professora inspetora escolar e estar direta e cotidianamente voltada para procedimentos legais (legais aos olhos da lei), me faz compreender o espanto acerca da temática escolhida, que para eles, está tão afastada do meu *locus*. Porém, confesso que nunca tive intenção em falar de coisas que envolvam a minha profissão atual, por considerar como uma espécie de ‘campo minado’, principalmente por atuar diretamente com escolas da instância pública. No entanto, o que essas pessoas não sabem é que esta pesquisa gira um pouco em torno do que vivi enquanto professora, cuja primeira experiência como docente fora numa turma de educação infantil e do encantamento que este lugar me trouxe, me acompanhou e acompanha, pois aqui estou.

Daquilo que vivi e vi enquanto docente atuante na Educação Infantil, me incomodava o fato de as crianças serem tratadas como pequenos adultos, tanto pelos pais como também pelos professores – atitudes imperceptíveis para ambos – cujas ‘obrigações’ com a escola eram levadas tão a sério, que muitas das vezes pude presenciar (e ainda presencio) crianças

aos 3 e 4 anos escrevendo com destreza em seus cadernos e às vezes, até fazendo cópias do quadro de giz. Não que eu seja contra a escolarização na Educação Infantil. No entanto, há que se respeitar o tempo particular que cada um tem para aprender. O resultado do anteriormente exposto são os calendários de provas bimestrais, com horário de entrada e saída, e ao final do ano, o boletim indicando reprovação por não alcançarem médias estipuladas pela escola. Um desperdício em todos os sentidos!

Num processo de construção e fortalecimento profissional, cheguei a ser representante legal de uma escola de educação infantil, lugar que me proporcionou tanto prazer, pois era ali que eu realizava experiências de práticas pedagógicas voltadas para as interações e brincadeiras, para o desenvolvimento dos sentidos, da motricidade e do corpo numa perspectiva que eu acreditava, pois quanto mais eu a implementava, mais naturalmente desenvolvidas as crianças do “Centro de Educação Infantil Aprendendo a Aprender” ficavam. Hoje, no entanto, sei como a literatura nos ajuda a enxergar as coisas, as pessoas, as situações da maneira como tudo isso se mostra para mim, não como um olhar (talvez o meu olhar) engessado queira enxergar. Isso porque na pesquisa, tratamos de coisas do dia a dia (cotidiano), que embora sejam feitas pelas mesmas pessoas num determinado espaço, não se repetem, mas se alternam, evoluem, surpreendem. São pessoas, e pessoas surpreendem.

No caminhar da minha profissão atual, não mais como docente de turma, tampouco em turma de Educação Infantil, volto a me aproximar do segmento infantil, agora com outro olhar: o de quem está de fora. De fora? Talvez eu esteja enganada; talvez eu esteja muito mais envolvida do que possa imaginar ou talvez eu nunca tenha deixado de estar envolvida. Ao trazer a pesquisa com crianças ao mesmo tempo em que investigo o fazer docente, também investigo a minha própria trajetória enquanto docente e trago estas memórias a um olhar sobre o presente. Na verdade, estar no mestrado propiciou a realização de um desejo antigo, que era o de testemunhar e poder compartilhar com os meus pares de sala de aula de Educação Infantil, as múltiplas possibilidades de um cotidiano pedagógico rico em estratégias onde o prazer de ensinar e também de aprender caminham juntos.

Dado momento do curso, cheguei a pensar que apenas era possível escrever se estivesse diretamente ligada ao tema da pesquisa, mais propriamente na sala de aula. Ao qualificar-me, felizmente entendi que é possível trazer os diferentes pontos de vista sobre algo já vivido, utilizando apenas de bibliografias estudadas, pesquisadas e avançar qualitativamente através de um aprofundamento nas literaturas que referenciam a temática e que, em parte, respondem as minhas questões. E é isso que proponho neste trabalho. Hoje, mesmo tendo a licença para estudo negada duas vezes, busquei forças para conseguir

continuar, procurando sabedoria para administrar o meu tempo porque quero que tudo isso valha a pena. E me entreguei às minhas incertezas, a minha ignorância e caminhei tentando fazer o melhor que há em mim.

1 INTRODUÇÃO

O advento da Constituição Brasileira de 1988, do ECA (Estatuto Da Criança e do Adolescente) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, trazem consigo a universalização do acesso das crianças à instituição formal de ensino na qual a Educação Infantil – primeira etapa da educação básica – está assegurada. No entanto, há uma trajetória histórica da universalização de acesso das crianças não só da Educação Infantil, mas de toda a educação básica a ser considerada para que, talvez, muito do que vemos hoje no cenário educacional nacional possa ser compreendido, principalmente pela organização do ensino que evidencia a relação entre educação e desenvolvimento. E é justamente nesta via que está o mote desta pesquisa, ao observar que a educação, em relação ao desenvolvimento, caminha a passos lentos quando, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), já na apresentação do documento, ressalta que “Educação Infantil vive um intenso processo de **revisão de concepções** sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e **fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem** e do desenvolvimento de crianças.” (p.7, grifo nosso).

Não por acaso, minha primeira experiência em sala de aula foi numa turma de Educação Infantil. Mais tarde, como professora de Inglês, minha primeira experiência também foi numa turma de Educação Infantil e por esses motivos, me coloco como aquele que outrora, mesmo sem intenção, talvez tenha contribuído para a perpetuação de um engessamento das relações práticas de construção de identidade pessoal de cada criança, cotidianamente, por realizar apenas o que a mim era solicitado, sem questionar. Início da prática docente, somada a imaturidade. Hoje, quando penso que tive a oportunidade de ser representante legal e diretora (dirigente) de uma escola de Educação Infantil, que mesmo em condições desfavoráveis – refiro-me aqui à condição financeira a qual muito conta – buscava com minha equipe, meios pedagógicos de atender aos pressupostos contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, hoje difundido e amplamente discutido no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tornando-os possíveis de execução, pois acreditava no potencial dos alunos que lá estavam. E me pego a pensar no processo de **revisão de concepções**. Por que revisar, para alguns profissionais inseridos neste segmento, ainda é tão difícil? Porque implica em admitir que poderia fazer melhor o que tem feito. Pego-me a pensar no **fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem** e do desenvolvimento de crianças. Por que as crianças da

Educação Infantil ainda estão sentadas em cadeiras dispostas em fileiras? Porque implica em assumir nova postura diante de uma nova realidade; porque implica admitir que estamos vivendo um novo tempo dentro do cenário educacional. Ou simplesmente porque dá trabalho desfazer as fileiras. Assim bem coloca Paulo Freire, (2013, p. 16) “[...] que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, [...]”

O fato é que estamos falando de crianças em tenra idade e deixar crianças de 4 e 5 anos sentadas em fileiras, pode refletir práticas docentes robotizadas, um fazer pedagógico que talvez, sem perceber, tem direcionado o cotidiano das salas de aula a um caminho contrário ao que se espera, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que colocam as crianças no centro do planejamento curricular, quando apontam para que “as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações e a brincadeira** e garantindo experiências, dentre outras, que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”.(2010, p. 25, grifo do autor). Nesse contexto, vale mencionar o desenvolvimento de crianças a partir da construção do conhecimento, mediada por atividades corporais das quais a indissociação do corpo e da mente irá permitir às crianças a evolução do conhecimento, bem como a exploração dos diversos espaços e a administração autônoma do tempo dentro deste espaço.

Pensando junto com Paulo Freire (2013, p. 68) “Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico”. Ainda que o conceito de mediação possua um leque de direcionamentos, nos debruçaremos em trazer a questão da mediação para as práticas docentes. Neste sentido, analisar mediação das possibilidades de organização do espaço e do tempo nas escolas de Educação Infantil, e pensar em práticas de avaliação adequadas para o acompanhamento das crianças que frequentam tais escolas, também é fundamental. Contribuições de Vigotski na discussão do tema vêm comprovar que se a atuação do professor de Educação Infantil, como mediador entre a criança e o conhecimento, está pautada na preocupação com um ambiente socializador, desde a sala de aula, os pátios da escola até a convivência em casa com seus pais; preocupado com a organização dos espaços e do tempo necessário para aprendizagem das crianças neste espaço; preocupado com o brincar como ferramenta para a educação de crianças pequenas, tal profissional irá favorecer o enriquecimento das competências imaginativas dos alunos, tendo o lúdico como uma ferramenta indispensável. Ainda sobre Vigotsky, a visão mais importante para compreendermos as suas teorias sobre o funcionamento do cérebro humano é a

mediação. Mediação que norteia este trabalho. De acordo com Vigotsky, mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Acrescenta, além disso, que:

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

Considerando a concepção Vigotskyana, trazemos Kramer (2003), que traça algumas diretrizes que orientam a organização do espaço e a disposição dos materiais para a implementação de uma proposta pedagógica promotora de uma aprendizagem significativa:

1-o trabalho pedagógico se desenvolve no espaço todo da escola e também fora dela... 2- o espaço da escola deve ser seguro e deve favorecer a ampla circulação das crianças, tanto nas salas de aula, quanto no pátio externo... 3- na sala de aula, as crianças precisam ter acesso direto aos materiais pedagógicos, introduzidos gradativamente, e dispostos de forma organizada... 4- a organização da sala visa, pois, viabilizar que as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa. Essa organização não é estática... 5- liberdade de ação implica em limites e regras estabelecidos e compartilhados por todos... 6- o ambiente da sala deve favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades de forma coletivas e organizadas. (p.74 e 75)

Assim, temos a colocação da autora a corroborar com a concepção de como a mediação é importante. Não nos resta dúvida de que há um desafio a ser encarado. O professor pode ser um parceiro importante para alimentar as iniciativas das crianças, estimular e ampliar essas brincadeiras oferecendo materiais e informações, experiências que sirvam de pontos de apoio para as atividades propostas. Com isso, o professor terá a possibilidade de olhar e refletir sobre o lugar que ocupa enquanto profissional e tomar consciência do processo identitário de sua profissão. É a alteridade, segundo Bakhtin (2010, p. 19) “[...] eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro [...]”, que assim reflito e resumo: se o outro me constitui, eu (professor) ao me lançar na mediação, tanto ensino quanto aprendo; me coloco no lugar de sujeito que vive e olha de onde vive, saindo de mim mesmo tentando mostrar e agir a partir do que vejo do olhar do outro (a criança). O que, na verdade, não somente do que vejo do olhar do outro (a criança), mas o que essa criança me revela ao me olhar. Revelando-me, expondo as possíveis fragilidades minhas nela mesma, quando de certa forma (e sem problema algum), apresenta alguma forma de dificuldade no processo no qual nós (eu e ela) estamos inseridos, e

me leva a refletir sobre que tipo de professor eu sou e poderia ser, a despeito do que vem a seguir (Freitas, 2013, p.7):

Só o outro pode narrar nosso nascimento e nossa morte. E mesmo a nossa vida – assim como aquilo que sabemos dela – carece dos contornos que só o outro pode nos oferecer. Estão em jogo a singularidade e a incompletude da nossa perspectiva de visada e perspectivas a que o olhar do outro pode convidar.

É o jogo de olhares (ou alteridades) que tanto o aluno quanto o professor se descortinam dentro do processo da mediação, fazendo com que o próximo passo, o próximo caminho adiante de um, vai depender do passo, do próximo caminhar adiante do outro. É a resposta responsável do mediado e vice e versa.

Compreendendo que se faz necessário pesquisar para além da sala de aula, trazemos aqui os seguintes questionamentos: 1- Há recursos materiais para a implementação da prática docente? Se há, este docente realiza o movimento constante de avaliação/reflexão sobre quais situações vivenciaram; que condições (tempo, espaço, materiais e interações) foram oferecidas; como agiram nesta situação; sobre o que observa que as crianças aprenderam? 2- Há apoio técnico pedagógico a auxiliar o professor a enxergar a necessidade de quebrar da rigidez nos procedimentos de ensino vistos por ele como algo que faz parte da rotina? 3- Os procedimentos pedagógicos garantem o protagonismo da criança? Ou seja, o foco da jornada é do ponto de vista da criança? 4- Os materiais disponibilizados e a dinâmica da prática pedagógica são realmente desafiadores, que em seu conjunto permitem a exploração não só dos diferentes sentidos, como também de diferentes linguagens (verbal, plástica, dramática)? 5- Até que ponto é permitido ao professor em sua prática, enxergar-se como aquele que leva o aluno a aprender ao mesmo tempo em que ele (o professor) aprende a ensinar? 6- Este profissional tem clareza de que está atuando em classes de alunos da Educação Infantil?

Diante do exposto, elencamos alguns objetivos que visam direcionar a presente pesquisa, a fim de possibilitar os prováveis caminhos a serem percorridos, com base no problema principal supracitado e demais questões postas. Como objetivo geral, temos:

- Analisar a rotina estabelecida pelo professor para os alunos de Educação Infantil, perspectiva do processo de mediação da aprendizagem histórico-cultural em Vigotsky, percebendo até que ponto este cotidiano tem contemplado o caminho sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no sentido de garantir a todas as crianças, conviverem, aprenderem e se desenvolverem. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Identificar os ambientes de aprendizagem e desenvolvimento criados pelo professor mediador da instituição de ensino privada de Educação Infantil, em Belford Roxo, verificando e analisando a organização do tempo e do espaço no cotidiano desta instituição de ensino.
- Observar se há, por parte dos docentes mediadores, a atenção em inserir o repertório lúdico e motor nos seus planejamentos com fins de enriquecer o cotidiano nos diversos espaços escolares.
- Conhecer as estratégias da instituição de ensino privada, em garantir a formação em serviço dos docentes de Educação Infantil e incentivar sua autonomia profissional.

Com o propósito de atender aos objetivos acima elencados, a realização da pesquisa deu-se pela revisão de literatura, por uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Para desenvolver a investigação, adotamos o procedimento de coleta de dados por meio de depoimentos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e funcionários.

Para a coleta de dados, utilizamos as técnicas de entrevistas semiestruturadas e visitação da unidade escolar de Educação Infantil. O diálogo na entrevista, com algumas partes mais estruturadas e outras menos, de modo a consentir que os sujeitos envolvidos falem um pouco do objeto de forma livre, atribuindo os seus significados à questão, contemplando também perguntas mais específicas que permitam elucidar a pesquisa. O diálogo na entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, também dá espaço para que as pesquisadas tenham plena liberdade de participarem, enriquecendo-a.

O campo de investigação escolhido para a realização da pesquisa, considerando que é o município onde me criei, me formei, atuei e atuo, é uma unidade escolar privada de Educação Infantil no município de Belford Roxo. Localizada no centro do município, desenvolve o trabalho com crianças a partir da perspectiva construtivista. Destacamos que a concessão da pesquisa ficou condicionada a não utilização dos nomes dos envolvidos, bem como a não utilização das imagens das professoras, crianças e a exposição do nome da Instituição. Observamos a atuação dos docentes (mediadores), através das suas práticas pedagógicas e, considerando o lugar de onde falam, foi possível apresentarem diferentes pontos de vista numa mesma questão.

Justifica-se o campo de pesquisa nas salas de aula de Educação Infantil, para fins de observar se há em seu cotidiano, a implementação de investimentos dos envolvidos no processo, (coordenação e o corpo docente) voltados para este segmento, em conformidade com as DCNEI, identificando o nível de envolvimento dos alunos. Temos clareza de que esta pesquisa não visa tratar de gestão de recursos em educação, mas as condições de infraestrutura apareceram nos discursos dos entrevistados. Identificamos em seu cotidiano o

tipo de metodologia presente na instituição, além do perfil do profissional que lá atua. Como objeto de investigação, realizamos a pesquisa principalmente com os professores deste segmento, quando procuramos utilizar o diálogo como elemento mediador nas relações estabelecidas no período de permanência no local.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados tematicamente, analisados, interpretados e classificados de forma sistemática, através da seleção minuciosa dos dados à luz dos referenciais utilizados como aporte deste trabalho, dando maior clareza para a organização da elaboração do texto da dissertação, objetivando uma análise final que resultou na conclusão da presente pesquisa, o que não finda a discussão da temática e sim, fornece subsídios para o desdobramento de novas investigações.

Para apresentar nossa investigação, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo “A mediação e suas faces”, trazemos inicialmente as considerações acerca da palavra mediação (ou do ato mediador), que não se concentra apenas na sala de aula, mas que está em lugares e espaços para além da escola. Refletiremos, a seguir, acerca do livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” de Jacques Rancière (2002), o qual traz a questão da mediação na perspectiva daquele que se coloca na condição diária de aprendiz. Apresentamos considerações sobre o conceito de mediação à luz da perspectiva de Vigotski, discutindo esse conceito, o qual consideramos imprescindível para compreender o raciocínio da criança, o processo de formação do seu pensamento, da sua linguagem e seu desenvolvimento intelectual na idade escolar, que a torna capaz de ser ricamente ‘explorada’ nas relações mediadas por sistemas simbólicos.

O segundo capítulo “A prática pedagógica docente como função dinâmica da mediação”, nos reportaremos à análise das práticas pedagógicas docentes por meio da literatura, trazendo reflexões sobre as possíveis estratégias que podem ser utilizadas nos cotidianos do seu fazer a partir da mediação. Neste capítulo, contemplaremos não só as abordagens a partir de Vigotsky, mas os desdobramentos trazidos por outros autores em como nos debruçaremos a trazer a questão da importância das brincadeiras para o aprendizado de crianças na educação infantil.

No terceiro capítulo “Apresentando a escola pesquisada”, nos debruçaremos a apresentar nosso campo de pesquisa, os aspectos observados e os procedimentos para a coleta dos dados. Apresentaremos os relatos dos sujeitos da nossa pesquisa e suas concepções como profissionais que atuam na Educação Infantil. Para a análise dos dados, nos ancoramos nos pressupostos de Vigotsky e os diversos estudos na área da Educação Infantil.

Para concluir, destacamos os principais resultados obtidos na pesquisa, os pontos que consideramos mais significativos e as respostas aos questionamentos que nos trouxeram até aqui.

CAPÍTULO I

A MEDIAÇÃO E SUAS FACES

“(…) Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos
que escutam, há uma criança que pensa.”
Emília Ferreiro

Como ponto de partida, intencionamos trazer à tona os diferentes significados atribuídos à palavra mediação e as diferentes interpretações ou combinações contextuais no momento da fala, também contidas na palavra mediação, não necessariamente com significados isolados, mas interligados a fim de que o que venha a seguir possa – ou não – ganhar sentido no contexto mencionado.

Consideramos importante pensar em mediação como algo relevante, principalmente por estar estritamente ligado ao sentido comunicativo da palavra. Cabe entendê-la, mas sem nos aprofundarmos nas situações diversas de mediação. Iniciemos pela mediação de conflitos, que são os métodos de resolução de disputas que mais geram satisfação entre as partes envolvidas. É um movimento liderado por advogados (pessoas jurídicas, imparciais) ao redor do mundo, que visam promover soluções pacíficas, consensuais e que respeitem a autonomia da vontade das partes nas tomadas de decisão numa mediação judicial de conflito. No entanto, pessoa física dotada de capacidade civil, também pode utilizar a mediação para mediar conflitos, por ser um procedimento simplificado que ocorre por meio do diálogo.

Ainda seguindo o viés do diálogo, temos a mediação da informação, caracterizada como ação dependente do processo dialógico, por estar diretamente ligado à ciência da informação e envolve o papel mediador do profissional da informação. Compreendido como agente mediador da informação (um protagonista social), pois media o encontro entre aquele que necessita de informação e a própria informação. Na cultura, fonte de mediação, (ou mediação cultural) é uma arte que combina com muitas artes, e que pode acontecer em museus, galerias, teatros, floresta, visitas guiadas, criando conexões emocionais e intelectuais por meio da comunicação, aumentando a consciência pública e a compreensão do patrimônio cultural, além de ter um papel fundamental na construção da cidade e da cidadania, no reforço do sentimento de pertencimento às comunidades e na promoção do bem-estar-social.

Relacionada à mediação cultural está a literatura como mediação, a ressaltar a importância dos mediadores culturais. A literatura, ou o texto literário, é um mediador entre o autor e o leitor que, por meio de uma infinidade de leituras, torna-se capaz de realizar mediações em leituras de línguas nacionais, de repertórios culturais de diversos gêneros que

devido ao percurso, fazem culminância na mediação cultural. No início do processo de mediação literária é possível considerar que o professor, como o intermediário entre o leitor e o autor, orienta os repertórios de leituras. Mais tarde, no entanto, através de informações outras e conhecimento a ampliar seu repertório, o leitor já pode ser considerado como um leitor de alta cultura, com prática social transformadora de si e do mundo ao penetrar universos culturais distintos.

Assim, poderíamos discorrer acerca de outras fontes de mediação, como a na política, a economia, numa perspectiva mais aprofundada. No entanto, me ponho a pensar sobre como a palavra mediação entrou no senso comum da educação escolar. Primeiro, em se tratando de escola, temos três elementos primários centrais a serem considerados: o aluno, o professor e a aprendizagem. Há também os elementos secundários que, em determinados momentos, assumem papel importante para a condução do caminho a ser percorrido até que o aluno (o ator principal) alcance – ou não – a aprendizagem: a escola e os fatores internos; a família e os fatores externos.

Recorrendo ao dicionário, trago a palavra mediador e a associo à figura do professor como sujeito deste ato e de tantos outros. Por que não? Até bem pouco tempo atrás, o senso comum dizia que a aprendizagem só era possível se houvesse o professor a mediá-la. Tanto que, também era do senso comum garantir aos professores “condições” de agirem em lugar dos pais e responsáveis, com total anuência destes. Hoje, no entanto, sabemos que não é bem assim. Porém, ao assumir por muito tempo o papel de único responsável pela aprendizagem do aluno, impedia e impede a si mesmo, e ao outro (seu aluno), de ter a curiosidade de descobrir outras formas de aprender, e nos debruçamos no entendimento de que tudo o que está entre algo ou alguém e promove algo para dois ou mais, assume o papel de mediador, faz mediação. Pode ser em diferentes espaços – escolar ou não. Pode ser o próprio ato de aprender. Pode ser o tempo – cronológico ou não. Tudo é mediação se nos colocarmos na condição de aprendizes, pois mediar envolve agir por meio de algo, não necessariamente alguém, aqui no caso, pensamos no professor também na condição de aprendiz.

Diante do exposto, fazemos uma pausa. Coisas emergem em nossos pensamentos. Quando iniciamos a leitura do livro: “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” de Jacques Rancière (2002), apresenta-se da seguinte forma:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.(p. 3)

Então, reformulamos algumas escritas feitas anteriormente. Primeiramente, não há problemas que o professor tenha sido por muito tempo considerado o único responsável pela aprendizagem dos alunos, ou seja, o único mediador. E também não há problema algum que ele seja, ainda hoje, não o único, mas um dos mediadores, às vezes assumindo o papel principal na mediação, às vezes dando lugar para que outros atores mediadores apareçam e realizem o ato mediador entre o aluno e a aprendizagem.

Diante da apresentação do livro supracitado, que para o contexto é elucidador, de fato compreendemos que é melhor escrever para transformar. Escrever para transmitir o que já é sabido está na mão contrária do que nos é proposto enquanto pesquisadores, nos apegamos daqui por diante à liberdade do pensamento traduzido nas escritas das palavras que dele brotam, e deixamos de lado o papel de juízes que por ventura tenhamos assumido até aqui. Então, continuamos discorrendo, neste capítulo, sobre as ideias transmitidas neste livro, convertendo-as ao princípio que aqui nos trouxe: a mediação. A ela queremos atrelar a palavra transformação. Transformar o que já somos e temos através do ato mediador.

Mediar pressupõe igualar, no sentido de reduzir a distância entre o conhecedor e o conhecimento através da instrução mediadora do professor. Segundo Rancière, (2002, p. 11) “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar [...]”, o que significa, portanto, que todo sujeito tem consigo uma reserva de coisas que já conhece e que podem ser convertidas para adquirir novos conhecimentos. Dado interessante porque passa-se a considerar não apenas um caminho para mediar, mas todos os outros possíveis, desde que nos propusemos a enxergá-los. De fato, o que cada um traz consigo é invisível até o momento que, de alguma forma, seja estimulado a revelar, tornar visível, mesmo que involuntariamente. E é neste ato involuntário de revelação que o mediador pode extrair novas possibilidades, igualando as desigualdades e reduzindo, paulatinamente, a distância entre o conhecedor e o conhecimento, entre os ignorantes e o saber, emancipando as inteligências, ato ao mesmo tempo perigoso e necessário porque pressupõe liberdade. Liberdade de pensamento. Pensar com liberdade é um movimento de afeto a si mesmo e aos outros; é não se reconhecer, ou melhor, reconhecer-se diferente; a parte integrante de algo (seja ele o que for), trazendo para si a compreensão de sentir-se diferente e ter o prazer de ser assim. Nada mais será a mesma coisa ou terá o mesmo significado. A cada mediação, uma nova descoberta, um novo ressignificar, um novo ir e vir, um novo conhecer-se, fazer parte.

No ato mediador, não cabe mais ensinar para levar o outro a adaptar-se a uma situação ou a um sistema, seja ele qual for, ao contrário: uma vez realizado, o intuito é emancipar

intelectualmente o indivíduo e instigá-lo a ir mais adiante em seus pensamentos, atitudes, deixando a possível zona de conforto a que esteja acostumado por natureza. Pois mediar é abrir caminhos e conduzir a resultados. Não pressupõe fazer com que tudo o que há em mim seja puramente transmitido a você, até chegado o momento em que você seja eu. Não é isto. Mediar é desafiar o outro a propor-lhe situações em que ele seja capaz de, na sua procura e nas dificuldades dessa procura, ele mesmo encontre as respostas que o farão identificar-se a si mesmo e identificar-se àquele que o media. Neste contexto, Freire (2013), corrobora:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (p. 59)

Mediar não é uma ação linear, ordenada, passiva. Mediar transforma, mas não subitamente; não vai do simples ao complexo inesperadamente. Mediar conduz a buscas e as buscas se auto correspondem e ganham sentidos; faz avançar o pensamento na medida em que o desejo do conhecedor é satisfeito pelas suas descobertas. Mediar faz com que o conhecedor compreenda os raciocínios que lhe fazem compreender os raciocínios. Assim, no capítulo I do livro ‘O mestre ignorante’, de Jacques Rancière (2002, p. 18), temos:

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância também entre o aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que desdobra e que absorve no seio da sua palavra.

Segredo carregado da essência da mediação. Quando o mestre, que não assume a postura de mediador, mantém a distância entre o conhecedor e o conhecimento em dois momentos: primeiro, explica como se dão as coisas de forma a levar alguém a compreender que ele (o mestre) está ali porque aquele (o que está no lugar de conhecedor), não é capaz de compreender sozinho; e, segundo, porque julga que é a partir dele (o mestre), que se dá o início do ato de aprender. Ou seja, assume a árdua missão de dissipar sozinho, a ignorância que consiste no outro pela falta de conhecimento das coisas. Repetimos, mais uma vez, que não há problema quando o professor é o único mediador entre o que aprender e o aprendiz, pois dependendo do que vai ser transmitido, do contexto do momento e das condições materiais, ele poderá assumir este papel como uma atitude naturalmente compreensível, a nosso ver.

No entanto, é possível que haja aprendizagem sem a intervenção do professor, o que é também naturalmente compreensível, se levarmos em conta fatores como a curiosidade, a motivação, o grau de interesse, o fato de se sentir seguro e a vontade de superar os obstáculos. Ainda assim, a mediação através do professor está presente, embora não apareça. Como? Quando o professor lança uma hipótese de resposta ou pergunta a uma questão qualquer e se coloca no lugar de alguém que, supostamente, não sabe a resposta. Nesse momento, ele (o professor) deixa o trajeto a ser percorrido por conta de cada um aprendiz, deixando claro que confia no potencial de cada um deles. O resultado desta experiência certamente será fenomenal. É nessa perspectiva que a crítica e a recusa de Paulo Freire ao ensino “bancário” residem, quando o educando é deformado em sua criatividade, como que “fadado a fenecer”, a exemplo de uma rosa num vaso de água, logo murcha. Ao contrário, com essa perspectiva da mediação, o educador convida o educando à superação no sentido de cada vez mais aguçar a sua curiosidade, arriscando-se, aventurando-se “superando os efeitos negativos do falso ensinar”

A atitude pensada de deixar seus alunos livres para encontrar respostas contribui para as transformações que vêm com essa liberdade. Transformação em cada um, que irá intencionalmente ou não transformar o meio em que está inserido e, conseqüentemente, transformará outros meios, outras pessoas, iniciando um ciclo de transformações. É o movimento da transformação pela transformação, iniciada numa atitude mediadora, o que vem a comprovar que a intervenção indireta é válida e, se utilizada, alcança resultados da mesma forma de quando há intervenção direta. Isso porque o que estava para ser descoberto se autorevelava e se revelava aos outros que estavam predispostos a descobrir. Aproveitamos para retomar a fala do autor – Jacques Rancière (2002, p.11) de que “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas [...]”. E são estas infinitudes de coisas já sabidas que acompanham qualquer um que se coloque na condição daquele que quer mais, que busca mais, seja o sujeito mediador ou o aprendiz. “[...] São duas faculdades em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade [...]” (ibidem, p. 25).

Curiosamente, às vezes sabemos o que queremos, mas não sabemos como alcançar. No entanto, a vontade de se conseguir o que quer é tamanha, que o caminho da conquista parece se autoconstruir a cada vez que uma nova descoberta acontece: sua vontade é suficientemente forte para colocá-lo no caminho. O oposto também pode acontecer. Dessa forma, mesmo quando o mediador se retira e dá lugar ao aprendiz, para que este caminhe da maneira que lhe aprouver para alcançar o proposto, mesmo não sabendo qual o caminho certo, já houve mediação. Oportunizar ao outro a trilhar seu próprio caminho é mediar; recolher-se em sua

sabedoria, também é mediar. “[...] É preciso que lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes [...]” (ibidem, p. 27). É o princípio da humildade a liberar, despir o sábio de suas certezas, convicções. Humildade para levar seu aluno a entender como ele (o aluno) pode tanto quanto o seu mestre, desde que sua vontade e sua inteligência se façam presentes. Tudo é mediação. A inteligência de mediar o ensino mutuamente.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada talvez. Ele saberá o que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (ibidem, 2002, p. 30)

Entretanto, verifica-se um abismo de ordem organizacional do sistema de educação que, de certa forma, cria uma dependência substancial do aluno ao professor quando da organização do ensino em anos, etapas, fases, séries...e leis, o que significa que mesmo que o aluno apresente predisposição intelectual para avançar, pode não ser possível. Ou porque o mestre não deseja ou porque a lei não permite. O que leva a compreensão de que sempre haverá uma lacuna a separar o aprendiz da aprendizagem, o professor do aluno. Podemos classificar como mediação contrária ou como o silêncio da mediação, tornando o aluno dependente do mestre que pode, se quiser, negar-lhe o direito de tomar conhecimento de coisas, caso o julgue imaturo.

Digamos que muitos de nós, por acreditar que sabemos (não só pelo grau de instrução, mas pelas experiências adquiridas), venhamos a favorecer, mesmo que inconscientemente, para a perpetuação do silêncio da mediação. Não se trata, pois, de quem sabe mais ou quem sabe menos; e me coloco a refletir a respeito da palavra ‘permitir’. Se acredito e me coloco na condição daquele que sabe mais, é porque posso, no ímpeto, realizar em minha prática uma ‘pseudo’ mediação ao transmitir o protagonismo da sala de aula a mim mesma. Porém, é possível desconstruir o sentido contrário da mediação. Tomemos como exemplo o que é tido como concepção de ensino tido na Escola da Ponte (TV Paulo Freire, 2014). Lá, tudo o que parece desorganizado está na mais perfeita organização, porque foi idealizada para ser assim. Os alunos são concebidos como aqueles que têm tanto valor quanto os seus professores. Todo ensino é mediado e as respostas são encontradas pelos alunos em diversas fontes, estejam estas fontes no ambiente escolar ou fora dele. E o mediador (professor) fomenta, provoca, permite, quebra a tradição. Lá, não se fala em anos, etapas, séries, fases; mas se tem plena clareza de onde está e onde se quer chegar. O senhor a ser servido naquele espaço é a própria aprendizagem, revelada pela autonomia dada aos estudantes, sem que com isso sobrecarregue

suas inteligências. É a mediação ponderada a aproveitar as pessoas como elas são e a conceder-lhes tempo para que entendam e tomem posse do processo no qual estão inseridos.

E qual é a novidade de tudo isso? A novidade está na ausência da distância imposta entre o professor e o aluno, como é de costume presenciar desde outrora e que nos faz encará-la com naturalidade; na ausência da dependência que um aluno normalmente tem do professor, para receber deste aquilo julgado como apropriado por conta da idade ou da lei. Pior seria se o aluno fosse julgado incapaz de aprender o que ainda será explicado, negando-lhe assim, o direito de ir mais além e mantendo a rigidez em detrimento daquilo que poderia ser flexível. Nesta perspectiva, Freire (2013), exemplifica que “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. (p. 39)

O professor, como um mediador que busca transformar, a exemplo do que acontece na Escola da Ponte, encontra caminhos, alternativas. Alternativas nem sempre desejáveis, porém necessárias. É vigilante, atento, abre mão do seu saber (ou dissimula abrir mão) para dar lugar ao saber do outro. Instrui, não impõe; é persistente, não relaxa; sabe o que quer dizer procurar; emancipa a si mesmo e emancipa ao outro também, considerando-o um ser intelectual de igual valor ao seu. Toda esta mediação que ocorre na esfera escolar, não tem seu início aí. Nem seria possível ocorrer se cada indivíduo, considerando sua capacidade individual, não fosse intelectualmente estimulado anteriormente. Por que incorremos no erro de pensar sempre que instrução se obtém apenas na escola? O bom mediador considera uma infinidade de coisas que um indivíduo (aluno) sabe e que as adquiriu em algum lugar, em alguma mediação ou por meio de alguém. É fato que nenhuma criança chega à escola sem saber. E através deste conhecimento já adquirido, a escola poderá familiarizá-lo a seu espaço e realizar sua função. Quem, então, teria realizado na criança a mediação das coisas, dos saberes anteriores ao universo escolar e que ela traz consigo? Inúmeras são as possibilidades. Dentre elas e a primeira a ser considerada é a família, espaço de aprendizagem e de comunicação. A família é a mediadora entre o ser não falante inicialmente, que aprende aos poucos a se comunicar através das coisas, dos gestos, do toque, dos estímulos auditivos até a fala propriamente dita.

Não propositalmente, este ser vai com a interação da família ou sozinho, armazenando uma série de informações que vem a torná-lo capaz de interagir com o mundo dentro e fora do seio familiar. Ao realizar interações fora do seio familiar, este pequeno indivíduo vai, aos poucos, armazenando outras informações que podem tanto compactuar com as anteriormente

adquiridas, como pode também, confrontá-las, dando origem a um novo dado ou ressignificando os já armazenados. E assim, através dessas mediações, interações e intervenções, a criança vai paulatinamente amadurecendo, compreendendo as coisas, dando sentido (mesmo que inconsciente) a sua existência. É o exercício inconsciente do pensamento. Então, por que mediar? Por que a mediação é importante neste processo? Seria porque as pessoas não possuem a mesma experiência, não se vestem da mesma maneira e também não agem tais quais umas às outras? Arrisco-me responder que a mediação ou o ato mediador seja importante porque as inteligências das pessoas não são iguais, não usam seus raciocínios e nem aprendem da mesma forma. Tudo e todos têm um tempo particular que deve ser respeitado. Assim como os fenômenos da natureza e as coisas do mundo acontecem cada qual a seu tempo e da sua forma, também são as pessoas em seu processo de aprendizagem, seja em casa, na escola ou em qualquer lugar.

Todavia, a mediação, para que seja efetiva, carecerá do olhar clínico do mediador a observar atentamente de forma a respeitar as características individuais de cada um e as circunstâncias em que se dará a aprendizagem. É como descrito anteriormente: mediar para igualar os desiguais de inteligência para umas coisas e tão dotados de inteligência para tantas outras coisas. Ou seja, são igualmente iguais em sentidos diferentes. Pode-se considerar como um aspecto interessante, pois a mediação acontece não para igualar definitivamente; ela acontece, porém, para igualar num dado momento os saberes desiguais a fim de alcançar um determinado objetivo, sem que com isso haja detrimento de outros saberes adquiridos. Se acaso fosse o contrário, se todos fossem igualmente iguais, o ato mediador perderia seu espaço e não haveria necessidade de regras, comandos superiores. Sendo todos intelectualmente iguais, cada um por si só, se bastaria. Via de regra, as diferenças na vida são o que nos movem, são necessárias e devem ser respeitadas.

Quando olhamos para um grupo de crianças em tenra idade, juntas em um determinado espaço, realizando uma determinada tarefa proposta e mediada, é natural julgarmos serem todas dotadas de mesma inteligência. Elas são, de fato, dotadas de inteligência, mas cada uma dotada de uma inteligência singular, aproximadas, canalizadas para pensar uma situação comum no momento da aprendizagem. Importa estar vigilante para não incorrer na ação de explicar o 'como fazer' utilizando regras e métodos, fazendo com que o aprendiz se sinta incapaz de realizar a tarefa, tirando dele a capacidade (mesmo que remota) de criar, improvisar, indagar, se passamos a considerar que é criando, improvisando e indagando que a capacidade intelectual amadurece e emancipa o indivíduo.

Então, o que importa? Importa mediar para capacitar, encorajar e tornar o aprendiz seguro o suficiente para que possa ele mesmo, julgar-se capaz de realizar coisas sozinho ou com seus pares. Importa desprender-se da preocupação de fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores de inteligência. Importa que como na ciência, mediar não significa explicar tudo, mas levar o aprendiz a realizar suas descobertas, a entender a utilidade das coisas mais simples, sejam elas ditas ou não. Vejamos, porém, de que maneira a mediação pode ser compreendida através dos olhares daqueles que buscaram a temática mais profundamente.

Considerações acerca da construção do pensamento e da linguagem em Vigotsky: como a mediação começa.

Iniciaremos este capítulo expondo de forma breve, o sentimento de impotência que nos invadiu diante do desafio de escrever sobre a contribuição de Vigotsky para o ensino. Nos últimos anos, por conta dos estudos para prestar provas de concurso público, não só sobre Vigotsky, tive que estudar, mas sobre todos os outros que de alguma forma, dão sua contribuição para a educação; mas não tão sistematicamente. Tenho procurado entender suas orientações para uma compreensão da construção de conhecimentos pelos alunos. Sentimos que a obra de Vigotsky é muito vasta e densa em si mesma. É um desafio estudá-lo e trazê-lo para o contexto do qual eu consiga refletir sobre práticas pedagógicas docentes na educação infantil e a mediação como pilar para o desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos.

Lev Vigotsky, inspirador de tantos escritores acerca da mediação, em seus escritos sobre “A construção do pensamento e da linguagem” (2010), brilhantemente transmitirá a ideia de que ambos (o pensamento e a linguagem) se justapõe, se articulam. Deixa claro que entre o pensamento e a linguagem está a unidade verbal do pensamento: a palavra. Palavra que independentemente da língua, efetiva a linguagem. Tratará a questão da mediação sob a ótica do discurso que surge através da apreensão do homem sobre as coisas do mundo, da sua ação sobre o mundo. Ação que será gerada a partir da formação de ideias e pensamentos responsáveis pela palavra que liga, interliga os homens do mundo através do discurso. Mas o que vem a ser discurso?

Semanticamente falando, segundo ao dicionário da Companhia Editora Nacional, discurso, dentre outros significados, quer dizer “expressão do pensamento por meio da linguagem verbal” (p. 448). Significado adequado, que vai de certa forma, ao encontro daquilo que é tratado por Vigotsky em seu livro supracitado. A expressão ‘de certa forma’ é empregada para dizer que o pensamento expresso apenas por meio de linguagem verbal,

provavelmente se distancia da concepção Vigotskiana da linguagem, que irá tratar não só da linguagem verbal mas também da não verbal. As considerações de Vigotsky nos levarão a um passeio que concretizará que, o ato mediador será efetivo, se o pensamento e a linguagem dos envolvidos já tiverem sido construídos. O início de tudo o que foi escrito anteriormente. Vigotsky, na obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2010), traduz que a referência em que faz a linguagem, na verdade, é referência direta à palavra por considerar a questão do pensamento e da linguagem pouco difundidas e fora do campo de atuação dos pesquisadores, em sua maioria, psicólogos. Tais estudiosos trouxeram para a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra, o que significa que pensamento e palavra caminham juntas e que, talvez, não haja palavras em pensamento; e para “a sua plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta” (VIGOTSKY, p. 2), o que significa que era no campo da pesquisa, do pensamento e da linguagem que emergem questões a serem explicadas para além da teoria.

Diversas correntes psicológicas tentaram resolver a questão, uns considerando que linguagem e pensamento são independentes entre si; outros consideram a linguagem como uma expressão externa do pensamento; e ainda há aqueles que corroboram que a relação entre pensamento e palavra são como um vínculo externo, que talvez pela falta de habilidade em associar pensamento com a linguagem (palavra), deixou-se de perceber que ambos realizam movimento conjunto, dinâmico, de representação do mundo trazidos para a linguagem interior (pensamento) e verbalizadas em voz alta (linguagem/palavra). Não podemos deixar de considerar, também, que não se trata de uma comparação entre fenômenos químicos, que ao tentar explicá-los, víssemos envoltos em especulações quando, na verdade, o que se trata aqui são “relações entre palavra e pensamento que encontramos nas observações cotidianas quando acompanhamos o desenvolvimento do pensamento discursivo na fase infantil, o funcionamento desse pensamento nas formas mais variadas” (VIGOTSKY, 2010, p.6)

No entanto, há um momento de fracionamento da palavra, onde o som e o significado são tidos como unidades sem relação alguma, segundo linguistas da atualidade. Ou seja, o som é percebido como algo totalmente separado das ideias, de qualquer ideia, sendo considerado apenas o som da fala humana e não os sons existentes na natureza. Por ser separado de qualquer ideia, o som, por sua vez, perde todo o sentido. E a psicologia não deu conta de explicar as propriedades do som da fala humana por serem estas de ordem físicas e psicológicas. Da mesma forma, encontra-se o significado que, separado do som, passa a ser encarado como mera representação do ato de pensar.

Ainda, a psicologia estudava o desenvolvimento da linguagem infantil em seus aspectos fonéticos e semânticos. Porém, do ponto de vista fonético, tornou-se impossível explicar o fenômeno. Já do ponto de vista semântico, tais estudiosos foram conduzidos ao desenvolvimento do pensamento infantil, ao concluírem que esse aspecto nada tinha a ver com a questão da fonética da linguagem infantil. Ou seja, faz-se necessário manter a unidade dos elementos, conservá-los através do pensamento verbalizado e carregado de significado, o que vem a ser um aspecto interno da palavra. Por outro lado, compreende-se que o significado da palavra traz consigo o pensamento verbalizado, resultado daquilo que ocorre no interior do pensamento e que influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, pois “[...] sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privado do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem.” (VIGOTSKY, 2010, p.10)

À medida que a criança se desenvolve, ela passa parcialmente a assumir o controle de suas ações psicológicas (por volta dos um ano e meio, dois anos), tornando-a capaz de realizar o movimento constante de pensar x verbalizar. E quanto mais vezes o fizer, mais psicologicamente segura o será. No entanto, de tal movimento dependerá o estímulo recebido. Consideremos, então, a questão dos instrumentos e dos signos (símbolos) no desenvolvimento das crianças. Partindo do princípio que os seres humanos possuem comportamentos superiores, podemos concluir que tudo o que se possa realizar com uma criança por meio da mediação, seja ela por meio de instrumentos ou signos, ela aprenderá. Dada a faixa etária que é abordada nesta pesquisa na educação infantil (crianças de 4 e 5 anos), é muito mais natural vermos este movimento de pensar x verbalizar constantemente, e toda vez que ela for estimulada muito mais pelo domínio do uso dos instrumentos e signos que uma criança nesta faixa etária é capaz de fazer. Sobre os processos superiores, Vigotsky (2007), afirma que:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos. (p. 12)

Ao contrário do que um dia foi pensado e difundido, a capacidade que a criança tem de controlar suas ações psicológicas, mesmo que inconscientemente, independe do fato dela estar um todo desenvolvida, madura organicamente. Neste caso, é possível constatar que o desenvolvimento do organismo independe do desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, do desenvolvimento da fala. No entanto, a forma como seu comportamento é conduzido diz muito a respeito do que ela se torna capaz de realizar,

principalmente se for um comportamento mediado, pois além de configurar um elo a mais no desenvolvimento da criança, também auxilia no desempenho das atividades psicológicas quando do uso dos signos (marcas externas). Tomemos como exemplo pessoas portadoras da síndrome de Hanhart. Esta síndrome se apresenta pelo distúrbio do desenvolvimento do feto, não é causada por herança genética e é caracterizada pela ausência completa ou parte dos braços, pernas ou dedos. O estímulo que faz com que uma criança (mais tarde um adulto) portadora desta síndrome consiga realizar coisas como locomover-se, falar, estudar, etc., não está ligado ao desenvolvimento do organismo como um todo, mas pelos estímulos positivamente recebidos e sua capacidade de entendê-los e desenvolvê-los a seu favor, atividade estritamente ligada ao pensamento. E entre a sua condição humana e a sua síndrome, encontra-se a vontade de viver a mediar o processo do seu desenvolvimento humano infantil e a definir seu comportamento.

Independentemente da fala (discurso), os seres humanos precocemente são providos da capacidade de raciocinar tecnicamente, o que podemos traduzir como inteligência prática, recurso que acreditamos ser bem mais aguçado aos portadores da síndrome supramencionada, pois a partir do momento em que o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem como guia de suas ações posteriores, bem como de suas interações sociais. Neste ponto, gostaríamos de retomar a abordagem das questões dos instrumentos e dos signos que, segundo Vigotsky, também são mediadores responsáveis pela construção do pensamento e da linguagem infantil, senão os maiores responsáveis por esta construção, pois acompanharão o indivíduo até a sua vida adulta através das representações mentais. Inicialmente, os instrumentos foram conceituados pelos pesquisadores como provimento motor apenas, desconsiderando que as crianças possuem estrutura interna capaz de mediar o seu conhecimento intelectual já ligados aos signos. Naturalmente, ambos os conceitos eram estudados de maneira estanque, enquanto que Vigotsky considera que tanto um quanto o outro estão estritamente ligados ao campo do desenvolvimento infantil em igual importância, considerando, inclusive, que ambos se complementam. Se o instrumento é o mediador entre o homem e seu objeto de trabalho com fins a ampliar a habilidade deste em transformar a natureza, e se considerarmos que não existe homem sem a natureza, sem o meio em que vive; e se considerarmos que para transformar a natureza é necessário que se recorra aos signos, que são os instrumentos utilizados na atividade psicológica, concordamos que ambos não só estão ligados, como se complementam. De certo que muito mais no adulto, enquanto que nas crianças, apresentam-se separadamente.

Cabe ressaltar que os instrumentos sozinhos não possuem significado nem produzem a aprendizagem; são apenas usados para as ações mediadas. O próprio indivíduo que é capaz de produzir aprendizagem, algo nato do ser humano. Assim, como um despertar, a criança passa a fazer a associação entre os instrumentos e os signos verbais quando estes passam a ganhar significado, sentido para ela. Considerada a maior descoberta da sua vida, a criança faz uso desta descoberta a seu favor, tornando-os mediadores da sua relação com o mundo. Neste sentido, Vigotsky, 2007, conclui:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (p. 12)

Entendida como um mediador da comunicação social, a linguagem traz consigo o significado do pensamento traduzido em palavras – seja ela verbal ou não –, pois tal comunicação se dá pela compreensão e na interação de comunicar, de transmitir ideias e vivências. E ainda: “Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização”. (VIGOTSKY, 2010, p. 13). Marta Kohl de Oliveira, ao tratar da aprendizagem em Vigotsky, afirma: “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens” (2002, p. 42).

Pensamento e linguagem igual a palavra: construção de significados

É possível, para muitos, considerarem que pensamento e linguagem são processos estanques. Cabem aqui alguns esclarecimentos: primeiro que estão profundamente interrelacionados, o que significa que o desenvolvimento de um está ligado ao desenvolvimento do outro; segundo que é possível incorrer num erro se tomarmos o pensamento e palavra a um distanciamento, ao considerar que a relação entre ambos seja apenas externa, sem vínculo. O que trazemos nesta pesquisa, como ponto principal, é a mediação em suas diferentes concepções, aplicações, onde há um sujeito mediador: o professor. E não há possibilidade de haver mediação se não houver comunicação. Consequentemente, para haver comunicação, é necessário que pensamento e palavra estejam construídos, dando origem a significados tanto às novas palavras construídas, quanto às situações diversas mediadas pela comunicação.

Dando continuidade às ideias de Vigotsky, procuramos discorrer sobre a construção de significados trazidos em suas obras através da mediação. Longe de serem autônomos, pensamento e linguagem carregam consigo, enquanto expressão verbal, a palavra. Cabe esclarecer que diferentemente do que se possa pensar, ela (a palavra), não é uma necessidade apenas do pensamento, tampouco uma unidade só da linguagem. Para além desta constatação, o significado da palavra não pode ser decomposto de ambos os processos (o do pensamento e da linguagem). Assim, Vigotsky (2010, p. 398) afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”. Seria, pois, um fenômeno do discurso? Sim, porque é no discurso que a linguagem marca um momento histórico, marca uma cultura, um fazer cotidiano, um segmento social, a interação mediática entre o mestre e o aprendiz. E o que é o discurso senão a expressão do pensamento por meio da linguagem verbal? Então, se a palavra é um fenômeno do discurso, o significado da palavra é compreendido como um fenômeno do pensamento. Segundo Vigotsky (2010),

Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação. (p.399)

A semântica considera que há uma associação entre a palavra e seu conteúdo concreto, mesmo quando se trata das palavras abstratas. Há no significado da palavra, uma lembrança, um vínculo com aquilo que se quer expressar, mesmo quando há mudança de conteúdo semântico e conseqüentemente, mudança de natureza psicológica, dado o processo de desenvolvimento histórico da língua, o que pode, por exemplo, explicar as diversas edições de uma mesma obra de um determinado autor, seja de livro, música, novela etc. Tratem-se do aspecto do desenvolvimento da linguagem infantil. De acordo com os escritos nas obras de Vigotsky, a linguagem que é desenvolvida pelas crianças traz o significado da palavra com base em associações dos aspectos externos, qualitativos e associativos a unificá-los, palavra e significado. O autor chama a nossa atenção para o fato de que os significados no universo infantil podem modificar-se de acordo com o desenvolvimento de sua linguagem, pois ao passo que a criança cresce em idade, tamanho, com ela evolui formas de ver as coisas, o que pode ser considerado natural, dada as associações entre palavra e significado já mencionadas

anteriormente. Assim, também são os adultos quando da expressão verbal do pensamento discursivo. No entanto, limitar o discurso infantil apenas por aqueles realizados por associações isoladas, pode-se considerar precário, pois sabemos que quanto mais evoluído o discurso, mais revelador, mais abstrato e mais consciente ele é.

Desse ponto, é possível considerar a evolução do discurso como um processo psicológico superior, também tratado pelo autor em outra obra. O que significa que, ao evoluir e conforme desenvolvimento de sua linguagem, o discurso infantil fosse aos poucos se distanciando do processo elementar da linguagem. A espontaneidade na comunicação infantil, uma vez evoluída, retrata o valor voluntário que ao emergir na criança, a torna capaz de tomar decisão em realizar o movimento de transformação, tornando algo aprendido em algo novo, que tomo como exemplo a capacidade de usar uma mesma palavra em um contexto diferente: “[...] a natureza psicológica da palavra, aquele elemento fundamental e central que faz da palavra, palavra, e sem a qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência [...]” (ibid, 2010, p.407)

Podemos considerar a inconstância do significado da palavra no processo de desenvolvimento da criança. Se estamos falando em ambos, criança e desenvolvimento, a inconstância faz parte deste processo. Inconstância tal que vem a modificar, também, modos de funcionamento do pensamento quando da ressignificação das coisas. Desta forma, acreditamos ter chegado às fases do desenvolvimento relativas à conclusão final do pensamento, traduzida em formulação verbal, ou seja, quando a criança adquire condições de tornar público, externar seus pensamentos por meio da palavra generalizada ou não, porém compreendida. É a pura relação do pensamento e da linguagem, a funcionalidade da língua a expressar pensamentos num processo de significar-mudar-ressignificar e, conseqüentemente, evoluir em pensamento e palavra, em concepções “[...] o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza[...]” (ibid, 2010, p. 409). É a materialização do pensamento, por assim dizer, do que nos remete às funções psicológicas superiores pelo fato da criança, neste momento, ter adquirido condições, ela mesma, de formular seus pensamentos, externando-os em forma de palavras. Ainda em Vigotsky, podemos considerar que entre o pensamento da criança e sua linguagem encontra-se a palavra, que na mediação, podemos perceber que o estímulo (S) é o pensamento e a resposta (R) é a linguagem, cujo resultado efetivamente é a palavra. Vigotsky fundava a mediação na palavra, no signo, no símbolo e no mito (ideologias religiosas). Tal fundação induz à conclusão de que a formação da consciência se processa subjetivamente pelo próprio indivíduo.

Para a criança, portanto, o aspecto da materialização (externalização) do pensamento é algo inicialmente complexo: dá início ao processo de verbalização/comunicação/expressão lançando mão de palavras isoladas (isoladas?). Para quem as ouve, mas que para si, representa uma frase inteira. Num misto de construção X desconstrução X atitudes involuntárias, a criança, ou melhor, o pensamento da criança, faz seu trajeto de evolução (dele e da linguagem!) às vezes, tomando como ponto de partida uma unidade particular que, de acordo com o contexto, pode significar muitas coisas. Assim, a consciência adquirida pela criança é compreendida como a sua capacidade de refletir sobre a sua própria atividade, de forma que ao refletir sobre a própria atividade, ele toma consciência dela. Em outras palavras, a fala infantil expressada de uma forma ou de outra, não pode ser considerada pelo adulto que a ouve, apenas pelo aspecto gramatical, considerando o significado da fala pelo sujeito, verbo e complemento que apresente. Fazer isso é limitar-se a compreender apenas o que foi dito na íntegra pela criança e de certa forma, contribuir para a não evolução ou desenvolvimento da linguagem e do pensamento quando é necessário considerar além do contexto da fala, o sentido psicológico que ela traz.

Independentemente de se tratar de aprendizagem em casa ou na escola, é fato que quanto mais estimulado for o pensamento da criança, muito mais capaz ele será de enviar resposta através da linguagem (discurso), que naturalmente é capaz de fazer o caminho inverso, ou seja, quanto mais palavras a criança disser, mais estimulado será seu pensamento até em ousar diversificar as situações discursivas. Na perspectiva freireana, está sempre intencionada ao mundo, sendo sempre consciência de algo. Essa é a essência da consciência. Assim, a consciência é dinâmica e não um “compartimento vazio que se enche”, como propõe a educação bancária. A intenção da criança, ao verbalizar seu pensamento por meio da palavra dita, ou não dita, é fazer-se compreender. Devemos considerar que, por estar em processo de construção, seu pensamento e sua linguagem não estão carregadas de ‘recursos’ para que sua fala seja imediatamente compreendida por quem a ouve. Os aspectos relativos ao contexto da fala e as questões psicológicas estão plenamente envolvidas. E como ouvintes e mediadores, precisamos estar atentos a isso, ou poderemos criar uma barreira entre nós e quem fala, sendo que quem fala (a criança) poderá ser a mais atingida. Neste contexto, há a possibilidade de a alteridade não ocorrer por parte de quem a ouve. Não podemos nos esquecer que estamos falando de crianças, e sua dificuldade inicial de separar o nome das propriedades do objeto e como, nas transferências, as propriedades vem logo depois do nome.

Quando Vigotsky faz ênfase nas propriedades do objeto e da transferência desta propriedade, somos remetidos a um outro conceito também tratado pelo autor: os signos. Os

signos dos quais Vigotsky trata, nada mais são do que a equação entre palavras e significados, tomando como primícia de que os signos – elementos concretos, perceptivos pelo som ou letra – na verdade, são instrumentos diretamente ligados ao campo psicológico. São uma marca externa, um recurso utilizado pela memória para auxiliar na tomada de decisões, principalmente nas atividades que exigem atenção e memória. Nesse sentido, é possível entender que não só os adultos como também crianças fazem uso dos signos para mediar as atividades de concentração e tomada de decisões exigidas pela memória. Assim, a mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social. Daí a considerar que a verbalização do pensamento, os aspectos sonoros e semânticos da palavra caminham juntos, pois para a criança, a palavra é parte do objeto que, inconscientemente, é mesclado em sua fala e que apenas com o passar da idade tais aspectos começam a ser diferenciados. Nesta perspectiva, Vigotsky (2010) afirma que:

Por outro lado, é precisamente por estar a palavra vinculada ao objeto na criança mais estreitamente que em nós que ela representa uma espécie de parte do objeto, mas que no adulto pode facilmente separar-se do objeto, substituí-lo nos pensamentos e levar uma vida autônoma. Assim, a insuficiente diferenciação da referencialidade concreta e do significado da palavra redundam em que a palavra da criança está ao mesmo tempo mais próxima da realidade e mais distante dela que a palavra do adulto. (p. 420 e 421)

E por falar em diferenciação, encontramos a resposta do que se chama linguagem interior refletida nas imagens que a memória é capaz de produzir a respeito de um objeto, texto, som. Para uns, a reprodução das palavras de memória e linguagem interior tem o mesmo significado; para outros, a linguagem interior, por ser interior, está muito mais ligada aos processos ativos do pensamento e assim por diante. Particularmente, concebemos linguagem interior como processo ativo do pensamento, estritamente ligada à memória, externado sem o pronunciamento de palavras que, inconscientemente (por se tratar de uma linguagem para si), tenta transmitir alguma mensagem e realiza uma comunicação e nos remete à questão da linguagem egocêntrica da criança.

Chegado a este ponto, salientamos a importância de discorrer a respeito da linguagem egocêntrica da criança. Se nos concentrarmos e buscarmos em nossa memória uma cena de uma criança em tenra idade, concentrada, realizando uma determinada ‘atividade’, ou melhor, experimentando algo, conseguiremos lembrar que já foi possível observar que naquele momento de concentração, a criança pode ter feito uso da linguagem egocêntrica [...] um

processo interior por natureza e exterior por manifestação [...] (VIGOTSKY, 2010, p. 427). No entanto, dadas as experiências pessoais com crianças, tanto na escola quanto fora dela, tememos em discordar que haja uma ‘extinção’ da linguagem egocêntrica quando a linguagem social é introduzida. Pode ser que isto não seja motivo suficiente para que a linguagem egocêntrica se extinga, mas evolua. De que forma? De acordo com o desenvolvimento do pensamento em situações diversas, principalmente quando da tomada de decisões ou superação de obstáculos. A análise feita por Piaget acerca da temática é aceitável, porém, foi feita com base na evolução da criança naquilo que ele chama de ‘fases do desenvolvimento’. Compreendemos que haja momentos da evolução da criança que devem ser respeitados, ou do contrário, poderemos tirar da criança o seu direito de viver como tal. Porém, para além da evolução infantil em fases, hoje temos que considerar estarmos vivendo um outro momento na sociedade, muito mais evoluído como um todo e o que antes era considerado normal acontecer numa determinada fase do desenvolvimento, hoje pode estar ultrapassado. Queremos dizer que os tempos são outros. Hoje, estamos tratando de estudar crianças que nasceram em um outro contexto: o tecnológico. Desse ponto, é possível afirmar que talvez não haja uma extinção da linguagem egocêntrica. Ao contrário, ela está muito mais acentuada pelo fato de cada vez mais as crianças se isolarem para manusear seus ‘brinquedinhos’ e se desenvolverem de outras formas que não somente as convencionais.

Assim, Vigotsky, (2010), mesmo analisando a construção do pensamento e da linguagem num outro contexto, corrobora:

O declínio do coeficiente da linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil, e só aparentemente são sintomas negativos, involutivos. Em essência, são sintomas evolutivos de um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção, mas a germinação de uma nova forma de linguagem. (p. 434)

É claro que não podemos negar que tudo o que venha a contribuir para o isolamento da criança, retirando-a do convívio social e tirando dela a oportunidade de fazer uso da linguagem socializada demasiadamente, pode incidir no aumento da linguagem egocêntrica que nestes termos, não é salutar e deve ser avaliado sempre que ocorrer. Segundo experimentos com crianças, o fato de haver afastamento de uma criança das outras, do coletivo (quando a linguagem egocêntrica se manifesta), nada tem a ver com a possibilidade do aumento deste tipo de linguagem. Ao contrário, há um declínio significativo. Dessa forma, a questão do isolamento, mencionado no parágrafo anterior, deve ser analisado sob outro

ponto de vista, como por exemplo, levando em consideração as situações de tensão vividas no ambiente familiar.

Chegamos a dois pontos importantes na pesquisa: o primeiro, para dizer que este capítulo foi pensado para mostrar que mesmo antes da entrada da criança na escola, há todo um processo de aquisição da linguagem e do pensamento por ela, sem o qual qualquer tentativa de instrução, dentro e fora da escola, seria em vão. No entanto, de acordo com o estudado, nossa criança está pronta, apta a para desenvolver-se, ela fala, ela ouve, ela sabe do que fala e compreende o que ela ouve. Assim, Vigotsky (2010, p.331) bem explica: “Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha [...]”. O segundo ponto, o qual será desenvolvido nos próximos capítulos quando iremos tratar daquilo que é enunciado pedagogicamente nas brincadeiras e interações (algumas vezes simples e aparentemente sem significado), da riqueza destas interações e brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento psicomotor, intelectual das crianças, bem como voltar ao nosso olhar para os enunciados dos comportamentos gerados pelos pensamentos egocêntricos que, com certeza, irão aparecer. Como o professor (mediador) irá lidar com estas questões?

CAPÍTULO II

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COMO A FUNÇÃO DINÂMICA DA MEDIAÇÃO.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. Carlos Drummond de Andrade

A teoria e a prática pedagógica na Educação Infantil – entendendo aqui como prática pedagógica algo em maior dimensão no trabalho educacional, no qual deve-se considerar suas dimensões gestora, docente e discente (o que não pode ser diferente nos outros segmentos de ensino) – é compreendida como uma prática interligada com outras práticas na escola, ou seja, talvez tenhamos nos acostumado a incorrer no erro de que quando se fala em prática, estamos nos atendo apenas na ação do professor, quando na verdade, todo o conjunto de profissionais que atuam na escola, de igual valor e importância, está envolvido neste processo. Consideremos, também, que a educação infantil deve ser um espaço pedagógico de oportunidades de convívio e participação dos alunos, professores e pais de forma flexível, acolhedora e dinâmica, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, abordaremos a prática docente e seu reatamento no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil.

Uma parte importante da competência da atuação dos professores tem a ver com o processo de sua formação profissional, dos saberes adquiridos e também das experiências vivenciadas. Assim, uma prática docente voltada para a educação infantil, deve incluir uma pedagogia que respeite a criança e a sua diversidade para que a mesma reencontre sua própria identidade como ser humano, através do respeito à individualidade de cada um, respeitando as crianças como elas são sem submetê-las a modelos pré-estabelecidos de infância. Uma prática que possibilite uma educação condizente com suas necessidades de desenvolvimento e crescimento pessoal e social. Nesse sentido, Souza (2006, p. 10), nos afirma que “a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos pedagógicos”.

A DCNEI, em conformidade com os princípios emanados na LDB nº 9394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), define nas suas diretrizes, a Educação Infantil:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não

domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (p. 12).

Pode-se observar que a definição das diretrizes traz, não por acaso, os verbos educar e cuidar, binômio indissociável e fundamental para uma aprendizagem integral. Historicamente, a trajetória da Educação Infantil, é marcada muito mais pela prática do cuidar do que pelo educar nos cotidianos daqueles espaços escolares. Daí a pensar num provável desafio lançado nestas diretrizes, pois atuar como profissional da Educação Infantil carece de conhecimento e capacitação, experimentações, saber utilizar diversas linguagens, de que é uma faixa-etária específica, que requer cuidado e educação de qualidade de forma interligada. Portanto, educar na Educação Infantil vai além da educação formal; é necessária uma contribuição para que todas as capacidades infantis sejam contempladas para formação de sujeitos felizes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 29, corrobora: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.** (grifo nosso).

Dessa forma, podemos considerar que, de fato, a escola, enquanto instituição formal na sua função social, aliada à materialização da prática, tanto pode contribuir para o desenvolvimento e o prazer de aprender das crianças como, contraditoriamente, poderá não contribuir se ela se manter presa ao cuidar; cuidar que aparece na literatura como algo que marcaria a identidade desse segmento educacional, atitude retrógrada (especialmente no caso das creches), mas não impossível de acontecer. Por outro lado, o cuidar pode ganhar outra conotação se houver a possibilidade de desconstrução dos modelos escolares prejudiciais ao desenvolvimento de crianças pequenas, e a compreensão de que a educação infantil é um espaço escolar infantil, próprio para o ato de ensinar e que o ato de cuidar é algo integrado ao ato de educar. Assim, o referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), define que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (p. 23)

E acrescenta que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (p.24)

Do ponto de vista pedagógico, é função do professor, na educação infantil, considerar como primícias para sua prática docente os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas, detectando os conhecimentos prévios, estabelecendo estratégias didáticas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Vigotsky (2007), afirma que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (p.94)

Considerando as mais variadas experiências já mencionadas, o fazer pedagógico deve ser concebido pautado numa proposta pedagógica que perceba a criança como um ser inteiro, não compartimentado, “que tem o seu lugar social e interage com a história do seu tempo, modificando-o ao mesmo tempo em que é modificado por ela”. (KRAMER, 1997, p. 45). Nossa compreensão é de que a criança, mesmo em tenra idade, não está desvinculada do social, ao contrário: é nas relações sociais, com o espaço e a cultura que ela interage, que ela se torna capaz de dialogar, e num movimento duplo, transforma a si e ao meio.

Outro quesito a ser considerado está estritamente ligado a aprendizagem de crianças com a mesma faixa etária. Mesmo antes de considerar suas capacidades de aprenderem igualmente, levando em consideração que todas têm a mesma idade, frequentam a mesma classe, numa mesma escola, faz-se necessário breve reflexão: qual a origem familiar, condições de vida, oportunidades, estímulos externos, aptidões? Sendo assim, Vigotsky (2007, p. 96), corrobora afirmando que “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”.

Na perspectiva vigotskiana, existem coisas nas quais as pessoas podem fazer sozinhas, coisas que alguém só aprende a fazer com ajuda de outros e existem coisas que ele ainda não pode aprender nem mesmo com ajuda. E definiu que tudo o que a pessoa é capaz de fazer sozinha, está dentro da sua zona de desenvolvimento real; são aprendizagens já consolidadas.

As coisas que ela ainda não sabe fazer sozinha, mas que ela é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas, são saberes que estão dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. São aprendizagens que ainda estão emergindo e que precisam da ajuda de alguém mais experiente. No caso da escola, o colega de classe que aprendeu determinado assunto antes de outros, já pode ser considerado como ‘alguém mais experiente’ que pode auxiliar aquele que ainda não conseguiu aprender. Interações entre indivíduos envolvidos na mesma situação escolar são consideradas legítimas do ponto de vista pedagógico e também como uma experiência rica para os envolvidos.

As coisas que a pessoa não é capaz de fazer nem mesmo com ajuda são saberes que se localizam fora da zona de desenvolvimento proximal. No entanto, sempre que uma aprendizagem proximal vira uma aprendizagem real, isso significa que algo que uma pessoa só conseguia fazer com a ajuda de outro, agora, ela é capaz de fazer sozinha. Na medida em que esse fenômeno vai se repetindo e ela se torna capaz de fazer mais e mais coisas, e sozinha, a pessoa vai se tornando mais capaz e aquelas aprendizagens que antes eram impossíveis, começam a entrar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, vão tornando as aprendizagens possíveis. É neste contexto que reside a ação mediadora do professor: a de tornar a aprendizagem dos alunos possível. Neste sentido, tomemos as palavras de Vigotsky:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através a solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiro mais capazes. (2007, p. 97)

E considerar que quanto mais o aluno aprende, mais capaz de resolver situações sozinho ele será. Cabe salientar que alunos na faixa etária pesquisada já se encontram com o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem mais representativos, no sentido de encontrarem significados no que ouvem e no que eles mesmos dizem (seu pensamento verbal), mesmo que inicialmente isto ocorra por associações entre a palavra e o seu significado e entre o significado e a palavra, exemplificado por Vigotsky (2010, p.401):

A associação sempre assegura esse vínculo bilateral entre duas representações: uma vez o casaco pode lembrar o homem que usa, outa vez a aparência do homem pode fazer lembrar o seu casaco. Na interpretação da linguagem e na expressão do pensamento na palavra não há, conseqüentemente, nada de novo e nada específico em comparação a qualquer ato de memorização e vinculação associativa.

Ou seja, com a ajuda da fala, a criança não só se torna capaz de controlar não só o seu comportamento, como o ambiente no qual está inserida. Em outras palavras, a fala da criança é muito importante para nortear suas ações e incentivar nas intervenções da mediação docente

inclusive, pois “assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento.” (VIGOTSKY, 2007, p.15).

A primeira infância será para a criança uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano nos aspectos intelectual, emocional, social e motor, que será tanto mais rica quanto mais qualificadas dependendo das condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que a cercam. Tomemos como base os diversos ambientes de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como a organização do tempo e do espaço, visando promover o desenvolvimento infantil abordando os aspectos físicos, social e emocional de forma integrada. A primeira preocupação deve ser com a organização do ambiente físico, como o mobiliário, brinquedos, jogos, espaçamento da sala, de forma a permitir e estimular determinadas ações das crianças. Depois, a questão estética desse ambiente, ou seja, é preciso que os objetos, o mobiliário, brinquedos, materiais e equipamentos estejam dispostos de forma agradável à vista, para que dessa forma, promovam o bem-estar das pessoas que os utilizam. Não há quem possa negar que a percepção do belo seja gratificante e estimulante e, portanto, são dois os objetivos alcançados através da arrumação bonita de uma sala: bem-estar e educação do gosto, que na criança vai se manifestar através da formação do hábito de cercar-se de condições mínimas de estética que lhe produzam essas sensações agradáveis. A harmonia das cores no ambiente como um todo, que possa propiciar o contraste com as cores dos objetos e brinquedos e mobiliários com cores mais vivas e vibrantes, de forma a chamar a atenção por si só. Atentar também para a funcionalidade do ambiente de forma a propiciar o melhor aproveitamento possível de todas as oportunidades de experiência educativa.

É preciso elucidar que o acima exposto não se trata de receita pronta para uma prática pedagógica. Trata-se apenas de um mínimo, diante de tantas possibilidades que possam nortear o trabalho para o desenvolvimento de crianças na educação infantil, dado o sugerido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu capítulo sobre a organização do espaço, tempo e materiais (p. 19 e 20), que “ para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos”. Este mesmo aspecto é salientado na Lei nº 13.257, de 8 de maio de 2016:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Entende-se que o que está subentendido nos referidos textos oficiais, é que as instituições de Educação Infantil – seja ela pública ou privada – devem ter o cuidado de receber as crianças pequenas em espaços privilegiados para a efetivação da aprendizagem, para que essas crianças possam conviver, receber as mesmas oportunidades mesmo sendo de diferentes classes sociais, que produzam formas de sociabilidade, com a dignidade da pessoa humana, com direito a vivenciar boas rotinas numa jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora.

Podemos observar que todo o exposto nas referências legais enfatiza a importância da proposta pedagógica da escola, pois é a proposta pedagógica que irá assegurar não só os aspectos de infraestrutura, mas todos os aspectos relacionados ao desempenho dos professores. No entanto, é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliam suas possibilidades de exercitarem a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. É claro que, muitas vezes, o professor ou a professora desejam reorganizar o espaço de sua sala, mas encontram alguns obstáculos como falta de recursos, falta de apoio da equipe gestora da escola, condições inadequadas da própria escola de Educação Infantil. Neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº 04/2000, orienta:

A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local. Tal proposta, em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.

A mesma proposta pedagógica irá delinear a distribuição do tempo que também girará em torno da figura do professor. A organização da rotina das atividades da criança na escola é um aspecto de suma importância. Essa deve ser pensada a partir do planejamento feito pela equipe pedagógica e professores, traduzida no plano de trabalho ou de aula. A organização da rotina deve ser adequada ao tempo de permanência da criança na escola, organizada de forma não rígida, pois pode sofrer adaptações e alterações. Neste sentido, o professor, enquanto mediador, deve organizar a rotina, orientar as crianças no tempo e no espaço, promovendo momentos para que as crianças possam cantar, ouvir músicas, ler histórias, parolendas, poemas, assistir a filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os

materiais como brinquedos. Deve organizar, também, os momentos para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da afetividade, das relações que estabelece com o objeto de aprendizagem e com os colegas e o próprio professor. Observar a forma como a criança se expressa e entende as suas orientações para os momentos de falar, de ouvir, de organizar os espaços, o cuidado com os materiais, identificando as dificuldades da criança e em quais atividades tem maior domínio.

Ainda sobre a distribuição do tempo, temos as atividades que podem ser realizadas na área externa da sala de aula dentro do espaço escolar onde há a possibilidade de implementar ações pedagógicas em diferentes espaços externos à sala de aula, que sejam adequados e compatíveis, de modo a evitar acidentes, que permita fazer deslocamentos e movimentos amplos, que considerem o clima e as estações do ano, que possam viver experiências de semear, plantar, colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza, bem como a organização do tempo nestes espaços. Consideramos válido que exista um planejamento para o exercício da “autonomia e cooperação em atividades realizadas individualmente, em pequenos grupos, ou ainda com a turma de alunos como um todo” (KRAMER, 2003, p. 83).

Recentemente, tivemos a oportunidade de visitar a Escola Projeto Âncora, que fica em São Paulo. O Projeto Âncora é uma extensão do que é implementado na Escola da Ponte, em Portugal. O currículo lá é desenvolvido a partir dos interesses dos alunos, que são orientados através de um repertório de ideias apresentado pelo professor. Embora utilizem a base nacional comum, as aulas são realizadas em forma de diálogos com o objetivo de trazer à tona a curiosidade das crianças em pesquisarem sobre determinado assunto, por considerarem que o centro do currículo é a criança. Os projetos realizados são de aprendizagem, e não de ensino. Os alunos são levados a serem autônomos e responsáveis, desde a entrada até a saída do local, e responsáveis por criarem o seu próprio roteiro de aprendizagem assessorado pelo professor. O trabalho realizado nesse local nos lembrou muito o que é desenvolvido nas escolas Montessorianas, onde os alunos de diferentes idades são agrupados e realizam tarefas dentro de uma mesma área de interesse. Os professores são tidos como guias, com a função de orientar as atividades e desenvolver a autoconfiança. Nessa visita, foi possível constatar que, em sua prática, o professor é muito mais um mediador da aprendizagem do que um transmissor de conteúdo. É aquele que valoriza a autoconfiança e os interesses individuais das crianças, respeitando, também, fatores como tempo e ritmo, personalidade, liberdade e individualidade dos alunos.

Não podemos deixar de considerar que para a criança, o tempo de sua permanência na escola significa tempo de existência, de formação pessoal e social. Nós, enquanto adultos, somos responsáveis por administrar o nosso tempo da maneira que nos aprouver. No entanto, quando estamos falando de criança em espaço coletivo como uma instituição escolar, necessariamente o tempo tem que ser visto da perspectiva dela, justamente por reconhecer que sua aprendizagem ocorre dentro de um momento histórico de pluralidade cultural, presente nas relações sociais cotidianas que incluem sua participação em situações que se efetivam no cotidiano com determinadas durações, periodicidade e sequenciamento, contribuindo para sua noção de tempo, sua memória, seus planos. Ressaltamos que cada criança, individualmente ou em grupo, tem um ritmo próprio para explorar, perceber, interagir, questionar, desconstruir, reconstruir pensamentos sobre o que vê e sente. Importante destacar que os materiais, tanto quanto a organização do espaço e da distribuição do tempo nesses espaços, devem ser pensados – se são mais ou se são menos estruturados – de acordo com cada proposta e com os problemas que queremos que as crianças resolvam.

Brincando e aprendendo: a brincadeira como princípio educativo

Quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano. Dessa forma, podemos dizer que as crianças usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito. (KRAMER, 2003, p.48 *apud* Buck-Morss, 1987; Jobim e Souza, 1994)

Vigotsky também estudou muito o papel das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. A brincadeira é experiência de cultura e assim deve ser vivida. Assim, garantir momentos para as crianças brincarem em pátios, quintais, jardins e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza; possibilitar que as crianças expressem sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, na dança e em suas primeiras tentativas de escrita. Enfim, oferecer objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades do desenvolvimento de cada criança são atribuições que, de todos os envolvidos no processo, são exclusivas do professor em sua prática, executá-las.

Com o fito de abordar melhor a temática, nos debruçaremos na literatura à luz do referencial teórico das concepções de Vigotsky, Friedrich Froebel, dentre outros, a respeito do que é indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos eixos do currículo (p. 25, grifo nosso) “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores **as interações e a brincadeira** [...]”. Os processos de desenvolvimento e aprendizagens constituídos são de responsabilidade de pais e educadores, de forma a propiciarem às crianças, satisfação de suas necessidades, se não totalmente, pelo menos em parte. Sabemos que é da natureza humana procurar, estar perto daquilo que lhes proporcionam prazer. No caso das crianças, torna-se difícil imaginar a sua aprendizagem se não for através do lúdico, fator que a torna prazerosa. E questionamos: O que mais as crianças fazem nas suas vidas? Brincar. E vamos além: é através das brincadeiras que é possível trabalhar, implementar a proposta pedagógica adequando-a a vida dos alunos. Desta forma, ensinando e brincando, sem que seja percebido pela criança e mediando esses dois princípios, entregamos a ela a responsabilidade de aprender, porém, de uma forma em que ela está acostumada a viver, sem perceber: brincando! Segundo Rizzo (2001, p. 32):

É a atividade lúdica que alia desafio ao prazer, que deve predominar na maioria das atividades oferecidas à infância, seguida das atividades criadoras, realizadas através das artes, que estimulam a organização e construção do pensamento e a expressão de ideias. Ampliam a base de experiências psicomotoras, formam hábitos facilitadores da independência, exercitam a atenção e a autodisciplina, de forma ativa e inteligente, e formam também valores morais e sociais, frutos de experiências físicas, pessoais e interpessoais, que aliam desafios à descarga de tensões, além de propiciarem satisfação e lazer, indispensáveis à manutenção da saúde mental.

Diante do exposto, entendemos como as brincadeiras podem ser utilizadas como um precioso recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, no seu pensar, no seu agir, pois é nas brincadeiras que são trazidos elementos do cotidiano infantil e que podem ser trabalhados de forma prazerosa. Assim, os conteúdos a serem abordados na prática pedagógica tornam-se significativos, pois contam com diferentes linguagens como a música, o desenho e a dança, dentre outras.

Vigotsky, em seus estudos, afirma que o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para o seu desenvolvimento, pois é também nesta relação que o indivíduo se constrói psicologicamente. Vemos, nas brincadeiras, o princípio das interações. É fundamental que a escola se projete para a construção de aprendizagens e desenvolvimento psicológico das crianças a partir daquilo que a criança já aprendeu (nível de desenvolvimento real) para adiante, a fim de avançar no ensino. Essa perspectiva pode ser

aplicada nas brincadeiras, ação lúdica por excelência e recurso utilizado para aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento, que possibilita avanços no nível de desenvolvimento potencial, assuntos abordados anteriormente.

Ainda sobre o ambiente social, para desenvolver sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas, e essa interação só se dá pela comunicação que ela faz por meio do pensamento que se expressa pela linguagem e pela motricidade. São esses elementos integradores que estimulam a sua capacidade de agir diante das tarefas que lhe são dadas. É no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar sua forma de agir, de pensar e de sentir, observando e analisando gestos, falas e atitudes daqueles que estão ao seu redor. É o processo de internalização desses elementos integradores que, segundo Vigotsky (2007), consiste numa série de transformações que assim exemplifica:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (grifo do autor)

Para exemplificar, podemos imaginar uma toalha de mesa num gramado para fazer um piquenique com as crianças. Muitos atos culturais e muitas linguagens ali se fazem presentes. Todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos, não podendo as linguagens estarem separadas das ações. Uma linguagem implica nas ações de construir significado, possibilidade de comunicação, capacidade de expressar-se e produção de um saber. As práticas sociais são composições de linguagens. Esses processos de exteriorização e interiorização precisam da ação docente para mediá-los, devendo o educador estar sempre atento a esses dois processos, pois toda a atividade externa da criança é fruto de sua atividade interna. No entanto, se a escola não der à criança liberdade de ação e, ao contrário, a mantiver sentada com toda sua ação dirigida pelas ordens da professora, não haverá oportunidade de desenvolvimento social e democrático que as torne capazes de expressarem-se e se deslocarem-se sozinhos, respeitando os direitos alheios de forma autodisciplinada.

Temos, desta forma, o jogo como instrumento motivador, estimulante na construção de esquemas de raciocínio através da sua ativação. Contrário a esta constatação, Vigotsky (2007) afirma que é incorreto considerar que o jogo é uma atividade que dê prazer às crianças, a não ser que esta considere o resultado interessante para ela; também pelo fato de haver atividades muito mais interessantes e intensas do que o brinquedo, como tudo aquilo que inclui ação. Do contrário, segundo o autor, não seremos capazes de entender os avanços que ocorrem nos seus estágios de desenvolvimento por considerar que as mudanças estão ligadas às motivações. Segundo Oliveira (2010), Vigotsky considera o brinquedo também como domínio para o desenvolvimento da atividade infantil. Para ele, as brincadeiras em situação escolar apresentam-se pouco estruturadas e com objetivos poucos claros no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, embora considere que o brinquedo também favoreça a promoção da zona de desenvolvimento proximal na criança. Ainda segundo a autora, a discussão que Vigotsky traz e privilegia sobre brinquedo diz respeito especificamente à brincadeira de faz de conta, tais como: brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de madeira como se fosse um cavalo.

Do ponto de vista do fazer pedagógico na educação infantil, é inegável que os exemplos acima citados são exemplos de ações concretas que no segmento abordado na pesquisa, as crianças já são capazes de atribuir significados às situações imaginárias, relacionando-se com eles. Os objetos concretos utilizados pela criança nas brincadeiras de faz de conta, são representações da realidade (a ideia de) e servirão de recurso para separar o que é real do que é imaginário. No entanto, existe um fator importante trazido por Vigotsky na sua concepção de brinquedo que deve ser abordada. Além da questão da intervenção do professor a mediar o desenvolvimento dos alunos, provocando neles transformações de preferência positivas, temos a questão das regras. As regras são típicas das atividades realizadas com brinquedos, que podem desenvolver, na prática, comportamentos no ambiente sociocultural aceitáveis no âmbito aquela brincadeira especificamente. Sabendo que a brincadeira de faz de conta faz alusão à realidade, cabe a observação, por parte da escola, dos avanços no comportamento da criança pois, ao imaginar situações reais, as crianças se colocam na posição de um sujeito real que pode ser um adulto, por exemplo. Assim, (OLIVEIRA, 2010, p. 67), ratifica:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. **No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançado que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.** Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo

são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. (grifo do autor)

Friedrich Froebel também concentrou seus estudos na infância, considerada por ele a fase de grande importância na formação das pessoas. Em sua concepção de desenvolvimento, entendia que, para que a criança crescesse saudável, era necessário um cuidado comparado ao cuidado com as plantas. Para ele (2008, não paginado), “as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo”. Froebel via nas brincadeiras a oportunidade de ratificar nas crianças as habilidades já adquiridas, aperfeiçoando-as, e via nelas – as crianças – o desenvolvimento de novas habilidades. Como Vigotsky, também acreditava que o ambiente externo (conhecimentos) tem direta influência no mundo interior, o que coincidentemente chama de interiorização. Segundo ele, o que vai mediar esse processo é a análise acerca do que está sendo interiorizado que deve, de preferência, ser de modo natural por parte da criança. No momento em que se trabalha coisas concretas com a criança, como a arte nas diferentes formas e o jogo infantil, ela é capaz de realizar o movimento inverso deste processo, que é a exteriorização. Segundo Froebel, é neste momento que a criança desenvolve a autoconsciência fazendo com que ela se conheça melhor. Como Froebel, concordamos que as brincadeiras na escola não são apenas para divertir, mas para realizar representações concretas do mundo de forma a levar os alunos a o entenderem. Completa sua ideia, indicando alguns caminhos nos quais o professor pode utilizar para mediar o processo de interiorização x exteriorização do conhecimento pela criança de forma espontânea: brincadeiras ao ar livre que promovam a interação entre elas; trabalhos manuais; brincadeiras acompanhadas de música; brincadeiras para trabalhar os sentidos e os movimentos do corpo.

Pesquisas na área mostram que quando as propostas são desenvolvidas por meio das brincadeiras, é possível explorar o corpo, no que diz respeito à fala (linguagem), aos gestos; o espaço no que diz respeito à posição, localização, direção; as interações das crianças no que diz respeito ao diálogo, ao respeito e ao cuidado com os pares. Para ratificar o que estamos tratando nesta pesquisa, diz respeito ao ambiente escolar vivido pelas crianças, onde receberá, por meio da mediação dos professores responsáveis pelo dia a dia, um diálogo que promova novas experiências, através das brincadeiras que incluem desde o ‘faz de conta’, das atividades rítmicas e expressivas, das que realizam conhecimento sobre o corpo, até aos jogos e brincadeiras em geral.

Como já tratamos do processo de internalização x externalização e mediação como processo de intervenção pedagógica, procuraremos abordar resumidamente, a seguir, algumas

brincadeiras (ou atividades) e o que elas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças pequenas em todos os níveis, seguidas de análise acerca dos fundamentos a serem aprendidos. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, consideramos importante essa abordagem acerca das exemplificações acima apresentadas, a fim de elucidarmos as questões de estudo e os objetivos iniciais, na dimensão do aspecto mediador neste processo.

Consideremos que a criança chega à escola já sabendo brincar, por ser algo que lhe dá prazer. Ocorre, em muitos casos, que o professor, a fim de atender as perspectivas da gestão da escola e também dos pais, transforma o conteúdo numa exigência de aprendizagem. Em outros casos, imaginam que ao jogar uma bola às crianças ou colocar uma música para dançarem, estão satisfazendo as propostas de movimento sugeridas pelas Diretrizes Curriculares. Também atribui que o prazer manifestado nas realizações das atividades está vinculado ao que o aluno possa conseguir executar e aos prêmios que possa receber por isso, quando seria interessante que ele, na condição de mediador, mantivesse uma atitude lúdica com relação às crianças presentes em todos os momentos do dia, e não apenas nos momentos planejados para ‘brincar’. Entendemos ser importante que, antes de aplicar qualquer brincadeira, o professor a conheça bem e tenha clareza das riquezas das interações infantis que nelas possam ocorrer.

Nas diferentes perspectivas de uma prática criadora, temos desenvolvimento da corporeidade, ou desenvolvimento psicomotor, o que vai muito além de ensinar partes do corpo ou de limitar a criança a seguir linhas, cobrir pontinhos ou áreas predeterminadas, que levam a criança a desconsiderar os motivos e a origem da atividade, se são ou não provenientes de sua necessidade, além de desperdiçar tempo de crescimento para o desabrochar da sua personalidade integral, que na corporeidade expressa sua existência no mundo, na cultura, na história, pois ela precisa encontrar motivos na sua própria atividade. Importante salientar que tanto as crianças hoje, quanto os adultos amanhã, nada podem realizar ou conceber se não existir corporalmente. A atenção ao desenvolvimento psicomotor da criança possibilitará o desenvolvimento das percepções e dos movimentos, das atitudes (positivas ou negativas): de iniciativa, responsabilidade, direção da própria atividade e criatividade; desenvolvimento dos pontos de vista a respeito do seu desempenho e da livre expressão.

Para uma maior compreensão, organizamos um quadro com algumas propostas resumidas num universo de tantas possibilidades, que visam o desenvolvimento da criança na Educação Infantil por meio das interações e brincadeiras, a fim de ilustrar o nosso estudo.

NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR	NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO
Desenvolvimento das funções do corpo e suas partes, coordenação de respostas musculares adequadas sob comando do cérebro.	Desenvolvimento da capacidade criativa e o pensamento divergente. Melhora a capacidade de processamento, ordenação e elaboração de informação.	Desenvolvimento da autoestima, favorecimento da motivação, autonomia e tomada de decisões, em situações de alegria, desinibição, prazer, amizade e bem-estar.
- Recorte; jogo ou brinquedo; brinquedos cantados ao ar livre; balanços, trepa-trepa, barras e cordas, escorregadores; exercícios dirigidos: andar na ponta dos pés, de gatinhas, sobre linhas; dança; atividades com movimento.	-Habilidades manuais: modelagem, pintura a dedo ou com pincel; jogo ou brinquedo; percepção de imagens visuais; desenho: com lápis cera ou canetas hidrocores; canções, que evocam ideias de posições; poesias, rimas, danças; imitações;	Desenho livre; observação de tudo a sua volta; ouvir, contar, reproduzir histórias; questões estéticas: das pessoas, coisas, objetos e lugares; espaços para dramatizações; arrumação dos materiais; jogo ou brinquedo; sentir, perceber as partes do corpo

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as sugestões de atividades estejam separadas por área do desenvolvimento, na prática, atitudes intelectuais e sociais de iniciativa, responsabilidade e autodisciplina também, e sentimentos funcionando como um todo integrado e indissolúvel. Desse modo, práticas sociais que envolvem conhecimentos profundamente interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças necessitam ser problematizadas e orientadas e exigem dos docentes, mais do que nunca, sua imaginação e sua criatividade, as quais se manifestarão à medida que esses profissionais procurarem se atualizar e estiverem dispostos a aprender, durante toda a vida, não bastando nem seus diplomas nem seus títulos para credenciá-los com vistas a um ensino eficiente, mas a partir de uma outra pedagogia: a pedagogia da mediação. Neste contexto, Rizzo (2010, p. 28), enfatiza: [...] É preciso aproximar o educador da criança para que laços afetivos se criem e, então, possam trocar o indispensável *feedback* ente si e se conhecerem. Sem haver disponibilidade afetiva do educador de crianças pequeninas não haverá crescimento técnico profissional possível [...]

CAPÍTULO III

APRESENTANDO A ESCOLA PESQUISADA E SUA PROPOSTA

Escola privada de Educação Infantil, localizada no município de Belford Roxo, Centro, a escola se pauta nas ideias construtivistas e no princípio de que nada está pronto, que o conhecimento não é dado. Mescla esta ideia com a abordagem sociointeracionista de Vigotsky. A escola pesquisada aposta na concretização de uma prática docente que objetiva na capacidade das crianças realizarem atividades diversificadas e significativas, que contribuam para a aprendizagem das mesmas e que desenvolvam a autonomia delas. Antes de dar continuidade a apresentação da escola pesquisada, enquanto pesquisadores, acreditamos ser necessário nosso posicionamento, de forma respeitosa, acerca do que seja construtivismo e o que seja sociointeracionismo, com o objetivo de elucidar a pesquisa e os conceitos quanto a sua aplicação, deixando claro que não nos oporemos quanto a prática adotada.

Historicamente falando, ambas as teorias advêm origens distintas, quando uma (o construtivismo) fora fundada por Piaget e a outra (o sociointeracionismo), fundada por Vigotsky. A primeira teoria é sustentada pelo argumento de que quando uma criança interage com o mundo a sua volta, passa a atuar, a partir de atividades internas e cognitivas, e a mudar essa realidade que a cerca através de esquema de ação, que no período sensório-motor, conservam uma certa organização interna que cada vez aparece, constituindo-se em uma unidade básica do funcionamento cognitivo e no ingrediente elementar de todas as formas de pensamento, ampliando sua interação, o contato com o meio. Ou seja, a aprendizagem se dá de dentro para fora do indivíduo, de forma progressiva, por fases, sendo resultado da construção pessoal de cada um. A segunda teoria é sustentada por Vigotsky pelo fato de que é por conta da assimilação de conhecimentos referentes às questões histórico-sociais, que existem na sociedade em que uma criança nasce, que o seu desenvolvimento cognitivo é influenciado, que o conhecimento histórico-social é internalizado e, por sua vez, transformado pela própria criança por meio da sua interação, ou por meio de trocas sociais com os indivíduos que a cercam. Ou seja, a aprendizagem se dá de fora para dentro do indivíduo, resultado da sua interação com o meio. Dessa forma, é possível observar que a escola está pautada em ideias distintas, de princípios distintos, embora respeitadas. No entanto, compreendendo que antes de ser pesquisadora também sou professora, reconheço que na prática do dia a dia, todos os caminhos possíveis são utilizados para que não seja permitido ao aluno não aprender. Cabe ressaltar que em ambos os processos, o professor é considerado

como um mediador que interage, avalia e valoriza as dúvidas e aprendizagens dos alunos, tendo a linguagem como principal instrumento de mediação do conhecimento e primordial para o desenvolvimento de cada um como ser humano social.

A pesquisa iniciou-se no mês de setembro de dois mil e dezessete, estendendo-se até o mês de dezembro do mesmo ano e se deu com o intuito de refletir sobre as relações de interação estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade, no que diz respeito às mediações e a implementação das brincadeiras no fazer pedagógico cotidiano. Inicialmente, ouvimos o relato da gestora da instituição. Em seguida, passamos a observação da prática dos docentes (quatro professores ao todo) no âmbito da sala de aula e nos espaços da escola fora da sala de aula, onde pudemos travar um diálogo com os profissionais e contar com sua colaboração para elucidação das questões da pesquisa. Segundo a coordenadora pedagógica, o ano letivo não inicia se não houver a primeira reunião com pais e responsáveis com a gestão da escola, cujo objetivos principais são: 1- Tornar claro como pensam o ensino da escrita e da leitura aos que lidam diretamente com as crianças no cotidiano; 2- Tirar dúvidas quanto à pedagogia que praticamos; e 3-Estreitar laços entre os adultos condutores da educação das crianças.

Levando em conta que a escola recebe alunos tanto da creche quanto da pré-escola, os pais são informados do seguinte:

Desde muito cedo aprendemos a lidar com os sons da nossa Língua. Isto não é apenas físico, os sons nos afetam.

Até os dois anos a criança vive intensamente um processo em que os órgãos dos sentidos estão combinados aos movimentos. Piaget chamou esse período de sensório-motor.

Quando a criança chega aos 2 anos aqui na escola, ela possui, em geral, um vocabulário e controle motor para as garatujas. Antes disto, foi necessário tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele foi, de fato, a base essencial para a produção de formas.

Ao explorar seu meio, as experiências sensoriais se manifestam em suas garatujas, e então começa a atribuir-lhes nomes e significados.

As garatujas começam a fazer sentido para a criança e para o adulto que a acompanha.

Não se julga, nem se compara o desenho de uma criança com a estética do desenho de um adulto.

Um marco importante é quando a criança compreende que algo, alguém ou uma sentença ou história podem ser representados por palavras escritas e começa a criar espontaneamente.

E, então, como se dá o processo da escrita e leitura? Como processo, da mesma forma!

O primeiro contato com letras e palavras se dá pelo próprio nome, conteúdo mais significativo.

Tão importante quanto a imagem da palavra é a sua significação.

Escrever números sem numerais ou repeti-los oralmente não constrói outros conhecimentos.

Quando estimulada, a criança cria hipóteses de como as palavras são escritas.

O processo de descoberta da leitura e escrita também passa por estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

Alunos da Fase 3 (5 anos) – 1º Bimestre, fazem hipóteses de escritas.

Missão da escola: fortalecer a capacidade de pensar das crianças de Belford Roxo.

As bases do processo de alfabetização da Instituição estão assentadas nas perspectivas linguísticas, construtivistas e pós-construtivistas.

Em nossa perspectiva não existe alfabetizar sem letrar. Aprender uma palavra sem saber seu significado faz com que não possamos utilizá-la. Ela não nos serve, não fazemos nada com ela.

O processo de Alfabetização que é feito de maneira o mais lúdica e natural possível, embora seja um processo complexo, tem como objetivo o desenvolvimento pleno, integral e harmonioso do indivíduo e emprega, como um dos meios para alcançá-lo, o domínio gradativo e prazeroso da leitura e da escrita, como elementos fortalecedores de sua autoestima, de sua segurança afetiva básica e facilitadores de sua inserção no meio social. (Dados dos slides da reunião de pais, realizada em fevereiro de 2017)

Além das questões sobre o desenvolvimento de sua metodologia, a escola também apresentou nesta mesma reunião, fotografias dos alunos realizando atividades nas diferentes fases, tais como:

Estimulando a auto imagem, identidade, esquema corporal, higiene e trabalho cooperativo. Fase Inicial.

Coordenação motora fina. Reconhecimento do nome. Despertar para a leitura pela contação de história. Fase 1

Reproduzindo e identificando a vogal E. Registrando com massinha, no primeiro momento, a letra E. Associando a vogal E aos objetos como: escudo, peteca, elástico, esmalte, espada, escova de dente etc. Desenvolvendo a coordenação motora com a construção da peteca e brincando com a mesma. Fase 1

Conhecendo os insetos que encontraram nos jardins de suas casas. Tocando, conhecendo as texturas de alguns insetos. Passeando pelo jardim da escola para encontrar insetos. Registrando em plaquinhas os nomes dos insetos. Fase 2

Trabalhando o número e a quantidade 7 com a história dos Sete Anões. Fase 2

Trabalhando a junção EIA e as palavras TEIA e MEIA. Hipóteses de escrita. Fase 3

Projeto Descobridores da Leitura. Trabalhando diferentes tipos de textos. Hipóteses da escrita. Fase 3. (Dados dos slides da reunião de pais, realizada em fevereiro de 2017)

Diante do exposto e das falas dos docentes durante os nossos diálogos, considerando o arcabouço teórico que embasou a nossa pesquisa, foi possível constatar durante a nossa permanência na unidade, que o processo de desenvolvimento das crianças é mediado por diferentes parceiros e estratégias, que são organizadas de forma que todos os sujeitos sejam envolvidos e para que situações de produção cultural concretas possam ocorrer. Quando, ‘Ao explorar seu meio, as experiências sensoriais se manifestam em suas garatujas, e então começa a atribuir-lhes nomes e significados’ ou quando ‘As garatujas começam a fazer sentido para a criança e para o adulto que a acompanha’, observamos que as ações infantis são apoiadas de forma a serem estimuladas para que suas conquistas sejam efetivadas. Tudo isso parte de um planejamento que considera as crianças como sujeitos ativos, inteligentes e capazes de avançar em seu processo de aprendizagem. A princípio, a observação do cotidiano da sala de aula das professoras revelou uma prática docente comprometida com os princípios da educação infantil, fundamentada numa perspectiva sociointeracionista. As professoras têm uma prática semelhante, tanto a professora A quanto a professora B ou a professora C, que planejam as aulas e organizam as atividades coletivamente, atendendo aos interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças, uma organização curricular que contribui para uma educação de qualidade. A gestora da escola (2017), em uma das suas falas, expressou-se da seguinte forma:

A questão do corpo é muito importante. Quando nascemos não temos consciência de que temos um corpo, porque antes de nascer o nosso corpo e o corpo da mãe é uma coisa só, integrado...e não tem consciência de que tem um corpo muito tempo depois de ter nascido e isso só ocorre muito tempo depois. Porém, essa consciência corporal é fundamental para todos nós. Existem graus de consciência. É importante que a educação infantil trabalhe consciência corporal. (Informação verbal)

Pudemos observar que há uma preocupação com o momento de chegada da criança na escola de Educação Infantil. A escola considera que a criança, quando chega nesta fase, já passou por várias etapas: viveu muitas coisas, mamou, sentiu gostos de uma série de coisas, sentiu cheiros, sabe o que gosta e o que não gosta, já começou a se afastar da mãe, percebe o próprio corpo e se diferencia do corpo da sua própria mãe. Porém, alerta para a necessidade de pensarmos como crianças e ter a consciência de que a criança não pensa como nós, adultos. Ressalta que facilmente nos esquecemos de que a criança está passando por um processo no qual nós já passamos. Na perspectiva da escola, importa considerar de onde a criança está (em termos de aprendizagem), e para onde ela consegue ir. Reafirma que os estímulos que a criança recebe para adquirir experiência com seu corpo (correr, saltar, fazer movimentos), é o que naturalmente irá conduzi-la a fazer, inicialmente, garatujas (rabiscos); estes mesmos estímulos externos para o intelecto irão fazer com que estas garatujas ganhem, mais tarde, significado. Com relação à contação de histórias, ressalta que:

[...] a professora quando conta história, é importante que ela olhe para o papel para que a criança compreenda que estas palavras que ela está lendo, estão lá, no papel. E compreenda que quando ele (a criança) conta uma história para ela (a professora) esta escreva para ele para que possa perceber que o que ela está escrevendo é o que ele está falando[...] (Informação verbal)

Neste contexto, foi possível perceber que a gestão professa a concepção de que a questão da escrita no homem passou por um aprimoramento do raciocínio devido à necessidade de ‘deixarmos nossas marcas, passarmos nosso conhecimento para nossas outras gerações’. E acrescenta que ‘a criança só aprende a ler e a escrever porque está imersa num mundo letrado, numa cultura que está voltada para a escrita e a leitura.

De acordo com o que foi observado, a escola não comunga com o fato de a criança ser apresentada ao mundo da leitura e da escrita realizando apenas movimentos caligráficos. Acredita que crianças que escrevem corretamente porque fizeram apenas movimentos caligráficos, sofrem perdas no seu processo de desenvolvimento, cujo resultado poderá agradar aos pais, mas deixará uma lacuna neste processo, que poderá trazer prejuízos para os processos seguintes. De acordo com a metodologia utilizada, considera importante que a criança tenha experiências concretas como cheirar, comer, sentir, enfim, realizar vivências com o corpo. Compreendemos nesta colocação que é necessário conhecer o próprio corpo (seja criança ou seja adulto), pois é a partir do corpo que se torna possível realizar trabalhos nas diferentes áreas, além da área corporal. A mediação do professor, no sentido de que a criança seja capaz de construir uma disposição positiva em relação ao seu corpo e ao corpo do

outro, promovendo ações lúdicas para a aprendizagem, aprimorando o gosto com brincadeiras enriquecedoras que desenvolvam os aspectos específicos da motricidade, a capacidade de nomear, identificar as partes, assim como ter uma autoimagem positiva, se associa às oportunidades oferecidas no fazer pedagógico. O corpo não pode ser dissociado da questão da aprendizagem, assim como os aspectos afetivo, cognitivo, linguístico, criativo, moral, social, cultural e inclusivo.

Além de todas as questões abordadas, também complementou sua fala afirmando que é possível trabalhar escolarização na educação infantil se partir de estímulos como proporcionar a criança a ver uma letra, ter experiências com seu nome (eu sou: percepção de si) e o nome dos colegas e dos objetos, a olhar um livro, contar uma história, aprender números (a escrita) e o numeral (a quantidade). Mostrou-se contrária, o que também concordamos, às práticas que induzem desde muito cedo, as crianças a copiarem com auxílio de um adulto, a pegarem na sua mão, a memorizarem experiências com pouco valor agregado. E conclui:

Este corpo andou, pulou, correu, estancou, pulou obstáculos, requebrou, dançou, inclinou, levantou, sentou, andou em linha reta, rasgou, picou, recortou papel, amassou, recortou com tesoura, coloriu, pintou, pintou com o dedo, com o pincel, viu, reviu, ouviu história, recontou história, entre tantas e tantas vivências, até que naturalmente (outro salto qualitativo) ela percebe que aquilo que ela fala pode ser escrito. (Informação verbal)

No entanto, se compararmos a postura da gestão dessa escola com a postura de algumas gestoras de unidades particulares de Educação Infantil, também no município de Belford Roxo, podemos concluir que ainda há muito a ser feito nestas escolas, principalmente com relação as adequações aos documentos oficiais que tratam deste segmento. Neste sentido, Friedmann (2012, p. 151), afirma que:

[...] É necessário coragem para assumir que o brincar é primordial no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. É imprescindível, também, que essa postura seja abraçada por toda a equipe escolar (do diretor aos coordenadores; dos auxiliares aos funcionários que prestam serviço na escola), não somente pelo professor de classe.

A unidade também é composta dos seguintes espaços de aprendizagem: Biblioteca - Estímulo à passagem da oralidade para a escrita, estímulo às atividades de leitura; Sala de Recursos Pedagógicos - Estímulos às aprendizagens e aos alunos que apresentam dificuldades nessa esfera; Piscina - Espaço de atividades psicomotoras e adequação ao meio líquido; Laboratório de Informática - Pesquisas e escritas; Aulas de Artes - Estímulos a descobertas e desenvolvimento de talentos; Salas de Multimídia - Utilização de outras ferramentas didáticas para estimular as aprendizagens. Neste processo de investigação, consideramos ser importante

as colaborações das falas da equipe pedagógica para que pudéssemos compreender os mecanismos de funcionamento e acompanhamento da prática docente nesta instituição. Desta forma, faremos a transcrição de trechos de suas falas a fim de fazer a ligação com o que ouvimos da direção da escola, com o que veremos nas práticas e falas dos docentes no capítulo seguinte:

[...] aqui a gente tirou o dia do brinquedo; agora é a construção do brinquedo. ‘vamos pular corda?’, ou ‘vamos brincar de elástico?’ É! Vamos brincar! O brinquedo se transforma numa outra vivência... Isso leva a professora a questionar o porquê de estar pulando corda... No dia das crianças usamos como tema gerador as memórias e a gente trouxe muitas vivências da memória, a pipa por exemplo. Pra gente era normal usar saco pra fazer pipa... E eles falaram: ‘tia eu consegui!!! Concluimos que nessa atividade você está trabalhando a percepção, o erro, o acerto...

Percebemos a preocupação da coordenadora em introduzir novas formas de brincar, a partir da compreensão de que o brincar da desta época é diferente do brincar de outros tempos. Entendendo que a brincadeira e os brinquedos carregam características da cultura de que fazem parte e dizem muito sobre as crianças que brincam com eles, é importante que o professor disponibilize diferentes brincadeiras, diferentes formas de brincar com diferentes brinquedos, que vão desde objetos de uso social (usados em determinadas culturas), até jogos de materiais diversificados, que potencializem o aprendizado das regras pelas crianças, que estimulem as crianças a criarem novos jogos a partir do que foi aprendido além de possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças.

[...] a reunião com pais... porque tem que ter toda uma preparação desses pais. Infelizmente, nem todos comparecem a reunião; quem precisa ir, não vai. Seria interessante que todos ouvissem, entendessem a metodologia...

[...] o trabalho com a horta, o preparo das vitaminas... Cada turma ficou responsável em preparar um alimento usando os que foram plantados na horta. E nós, professores, criamos a moeda da escola: dinheiro, valor (financeiro), peso... Quanta coisa!!! O raciocínio lógico pra dar troco. E isso não está no papel (caderno). No Final o pai pergunta: ele não aprendeu nada na escola hoje? Ele não fez nada?

O melhor espaço para brincar são os ambientes externos, embora muitas brincadeiras também possam ocorrer nos espaços internos da escola. Porém, pensar no espaço só da sala de aula é pouco. Salientamos que é importante observar, independente do espaço onde a brincadeira ocorra, a maneira como as crianças interagem e as diferentes apropriações que elas fazem das regras das brincadeiras.

[...] tudo está interligado. Estive num encontro em que uma das falas foi que ‘as escolas estão limitando muito as crianças, numa cadeira.’ E a palestrante fez a seguinte reflexão: Se imagine num engarrafamento e você querendo

sair dali. Na escola a criança chega cheia de energia querendo saltar da cadeira, e a professora fala: ‘fica aí; senta aí; espera um pouquinho! E toda vez que você olhar pro seu aluno muito tempo sentado na cadeira, se imagine sentado ali também. A agonia que você sentir, é a mesma que a criança tem...

[...] é legal fazer a criança pensar, criar situações, porque senão ela não vai pensar. Porque se você dá tudo de mãos beijadas, ela não vai pensar pra fazer uma prova, um projeto. Temos que formar pensadores, questionadores, fazedores. É essa a nossa conversa todos os dias...

Nesta perspectiva, Vigotsky considera atividade lúdica como principal recurso para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para ele, o processo de criar situações imaginárias resulta no desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, é neste momento que acontece a separação no pensamento da criança, da palavra com o objeto, surgindo novos significados e a percepção da realidade por parte da criança.

[...] temos a caixa surpresa e são os pais que fazem em casa com a criança. Por exemplo: se for trabalhar a vogal A, trazer alguma coisa que comece com a letra A. São os alunos que apresentam para a turma.

Sabemos, por Vigotsky, que na medida em que a escola amplia experiências linguísticas com as crianças, ela cria melhores condições para ampliação, também, de seu pensamento. Uma experiência que a criança pode ter, a partir do estímulo à oralidade, é vista por nós como uma ótima oportunidade de imersão da criança na expressividade de sua língua.

[...] os pais questionam querendo saber quando é que eles vão fazer letras cursivas. Porém é preciso que os pais entendam que estamos construindo a sua própria caligrafia. Primeiro usamos as garatujas, e quando os pais veem a criança chegar na escola e fazer esta garatuja, não elogiam porque não tem ideia do que a criança passou para chegar até aqui, para conseguir conciliar o peso do lápis e chegar até o papel e fazer esse movimento...Não é fácil.

[...] não usamos caderno ou livro de caligrafia pra não moldar a letra da criança. Daí, observamos que uma criança que escreve muito pequenininho, ela é muito tímida; quando a letra é muito grande, ela é espaçosa...

[...] o livro é vazio. Os pais questionam. Mas é uma construção da criança, montada pelo aluno. No final ele é autor do próprio livro

Nesta perspectiva, Oliveira (2010, p. 68), corrobora com essa discussão, quando afirma que Vigotsky, coerente com sua concepção sobre desenvolvimento psicológico em geral, aborda a evolução da escrita de forma genética, pois preocupa-se com o processo pelo qual se dá sua aquisição do qual ele acredita que se inicia muito antes da entrada da criança na escola, e se estende por muitos anos. Para Vigotsky, é preciso considerar que, para compreender o desenvolvimento da escrita da criança, é necessário estudar o que ele chama de “a pré-história

da linguagem escrita”, o que significa que até chegar aos processos deliberados de alfabetização, a criança desenvolve muitos outros processos de desenvolvimento da língua e da escrita. Disto resulta o caráter mediador do professor.

[...] não se julga nem se compara um desenho de uma criança, a sua estética, comparando-a com a de um adulto. Ela pensa, mas não necessariamente como um adulto. Criança, é criança e adulto, é adulto.

Neste sentido, trazemos mais uma vez, a contribuição de Vigotsky acerca do simbolismo do desenho. Para ele, quando a criança começa a desenhar, ela realiza este ato de memória, ou seja, se pedirmos para a criança para desenhar a sua mãe, mesmo que sua mãe esteja diante dela, a criança desenhará sua mãe sem sequer olhar para ela, o original. Isto pode ocorrer com qualquer outro objeto que esteja perto dela, pois para Vigotsky, as crianças não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem. Acrescenta que, com muita frequência, os desenhos infantis não só nada têm a ver com a percepção real do objeto, como muitas vezes contradizem essa percepção. As falas, tanto da gestora quanto da coordenadora, corroboram com a nossa discussão neste estudo: o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento de crianças. Do que nos trouxe a esta investigação, foi possível perceber que embora a escola pesquisada trabalhe no sentido de tornar possível esta concepção, ainda há a questão da resistência de alguns pais e responsáveis em entenderem de que forma o trabalho é desenvolvido, comparando-o com os de outras unidades de Educação Infantil do entorno, que devido à cultura difundida, traz para os pais um resultado imediato no que diz respeito a produção da escrita do aluno, o que para eles, representa retorno no investimento feito, sem considerar os outros aspectos de desenvolvimento da criança que estão imbuídos nesse processo e são importantes.

3.1- Resultados da pesquisa *in locus*: um olhar para a mediação docente na prática

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p.43)

Buscando compreender e interpretar a prática docente vivenciada na sala de aula da Educação Infantil, através dos pontos de vista das professoras acerca das concepções da referida modalidade de ensino, questionamo-as sobre as formas de organização da sua prática: como fazem, com quem e de como envolvem as crianças nas atividades vivenciadas. Nosso

objetivo foi compreender e interpretar o objeto investigado, ou seja, a prática docente a partir dos significados representados para os sujeitos, os professores no contexto da sala de aula da Educação Infantil, dos espaços escolares fora da sala de aula, dos desafios de atuar no segmento pesquisado, bem como a importâncias das brincadeiras.

Como instrumento complementar, realizamos entrevista semiestruturada, pela possibilidade que oferece de estabelecer um diálogo preparado com objetivos definidos para colher informações advindas do discurso dos entrevistados. Informamos que foram realizados apenas diálogos individuais, no entanto, foi possível perceber que elas reconhecem o lugar de onde falam e que seus enunciados seguem linhas de raciocínio convergentes. Apresentaremos as respostas dos diálogos, na íntegra, a fim de respeitar seus discursos e suas concepções, bem como sua formação e escolaridade. Buscaremos interagir com as falas trazendo, além das nossas análises, também o que a literatura pode respaldar. Apresentaremos, inicialmente, a descrição subjetiva de trajetória pessoal, a fim de possibilitar maior entendimento sobre a constituição da identidade das professoras mediadoras. Mesmo sendo um tema amplo, entendemos que seria importante trazer a questão da identidade pessoal, as histórias de formação para podermos compreender os diferentes caminhos que as trouxeram a uma sala de aula de educação infantil:

Minha vida acadêmica foi maravilhosa comecei minha caminhada no curso Normal (Formação de Professores) que logo em seguida, já fui assumindo uma turma de jardim de infância na época do meu estágio, onde eu fui adquirindo experiências novas e identificando com o que gosto de fazer. Fiz minha Graduação no Curso de Pedagogia e logo após iniciei um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Há mais de 15 anos somente na educação infantil. (Angela, professora, fase 3 – 5 anos)

No ensino médio fiz formação geral e trabalhei durante 8 anos no administrativo, em 2008 mudei-me para Belo Horizonte, onde trabalhei no Centro de Socialização infantil- Juvenil do Colégio Batista Mineiro, atuando com inicialização de dança e pantomima com crianças de 7 a 14 anos, nesse momento descobri-me enquanto professora [...] Iniciei como docente em 2016 aqui, na turma da fase III, faixa etária 5 anos, onde senti-me completamente desafiada pois além de ser minha primeira turma, foi numa escola de linha pedagógica construtivista, muito diferente de tudo que eu havia vivido. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

É possível perceber que os caminhos percorridos não foram os mesmos; podemos perceber, também, o lapso temporal entre os períodos de atuação; mas a vocação foi a mesma e hoje, a capacitação profissional é a mesma para ambas as docentes. Acrescentaram a este discurso, um pouco do trabalho desenvolvido nas turmas de Educação Infantil, bem como sobre os desafios e perspectivas.

Minhas perspectivas enquanto vida acadêmica é fazer minha pós em psicopedagogia e futuramente um mestrado, em relação ao trabalho desenvolvido, estar sempre me atualizando e sensível para entender a necessidade dos meus alunos, de modo a intervir de maneira correta, contribuindo para construção da aprendizagem. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

[...] os desafios são o aperfeiçoamento, pois a educação sofre transformações em todo tempo, metodologia, disciplina, conteúdos etc. (Lidiane, professora, fase 2 – 4 anos)

Nessa perspectiva, Kramer (2012, p. 160), traz a reflexão acerca da formação continuada, em serviço ou permanente:

A consideração sobre o sujeito humano, sujeito-professor, que subjaz a nossas proposições, aponta para a inescotabilidade da formação. À medida que agimos, interferimos na realidade que nos envolve e somos por ela afetados. [...] Imediatamente, teorizamos nossa prática, buscando outras elaborações teóricas, outros suportes, outras interlocuções, que permitam uma compreensão mais ampla de nós mesmos, outras possibilidades de influir na realidade.

As falas das docentes corroboram para ampliar a discussão do tema, considerando que a formação continuada, em serviço ou permanente, irá influir diretamente no aprimoramento e fortalecimento da prática docente, além de ser necessária. A partir da atualização profissional por meio de formações, entendemos que o professor ganha condições de tomar decisões a seu favor e a favor do grupo; de construir estratégias diversas para alcançar seus objetivos e torna-se capaz de efetivar as propostas pedagógicas das diretrizes instituídas para o segmento da Educação Infantil. Diante do exposto e considerando os questionamentos que geraram esta pesquisa, podemos concluir que os profissionais que desconsideram a formação continuada como aporte de seu processo de aprimoramento, incidem em demonstrar falta de preparo para lidar com a implementação de sua prática docente, dando ênfase à práticas repetitivas e desmotivadoras, que não agregam valor para as crianças.

Ainda nesta via, elencamos duas situações: primeiro que uma boa formação continuada inicia numa boa formação inicial, o que significa que após se formar e já atuante, o professor entende que há necessidade de implementar sua prática, pois compreende que as instruções recebidas em sua formação inicial já não são suficientes para respaldar o dia a dia da sua prática pedagógica. Temos, também, a questão do avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências dos meios social e político, que impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Por outro lado, (e segundo) que em alguns casos, o que tem sido ofertado como formação continuada não contempla as necessidades do professor por serem, muitas vezes, formações

desmotivadoras, que não comungam teoria com a prática, ou seja, é preciso que a formação ofertada seja significativa para o professor.

Com relação ao observado, a escola pesquisada realiza encontros periódicos para atualização das práticas: debates, oficinas com outros profissionais; esses encontros começam no início do ano e perpassam todo o período letivo e são todos promovidos pela gestão da escola além do acompanhamento da equipe pedagógica. Traremos, agora, as concepções dos docentes acerca das atividades planejadas por elas, para que sejam desenvolvidas as diferentes linguagens. Dentre as respostas, temos:

São sempre desenvolvidas atividades lúdicas levando as crianças a desenvolverem atividades infantis tendo uma boa organização das suas ações e movimentações, tornando-as mais autônomas responsáveis e cooperativas. (Angela, professora, fase 2 – 4 anos)

As atividades são planejadas tendo como alvo o aluno, sempre trazendo o concreto, a prática, a brincadeira para que assim o aluno assimile a noção apresentada com a realidade vivida: Exemplo o aluno vai aprender a palavra mamão, então antes ele vai conhecer a fruta, tocando, cheirando, apertando, descascando, cortando, provando e observando que a semente, a cor da fruta, então abrimos para perguntas: O que pode ser feito com a fruta? Com a semente? Com a casca? Quais vitaminas? Quem conhecia? Quem já provou? etc. Todas essas ações com auxílio de plaquinha para que a criança perceba a escrita da palavra além do som da palavra. Depois realiza vitamina ou doce o que a maioria da turma sugerir, dando oportunidade de que participem dessa construção, para que posteriormente eles tenham como desenhar, pintar e escrever o nome dessa fruta que ele já percebeu que faz parte da realidade. (Lidiane, professora, fase 2 – 4 anos)

Ao planejarmos nossas atividades, valorizamos que esta seja realizada através do corpo, realizando diferentes recursos, toda noção trabalhada começa fora de sala de aula, por exemplo, ao trabalharmos a junção “au” a criança vivencia visualmente através do contato com o cachorro, corporal imita o cachorro, verbal imita o som que o cachorro faz, musical, canta músicas associadas ao som da junção trabalhada, faz dobradura do cachorro, sendo assim em uma noção trabalhada são abrangidas diferentes tipos de linguagens. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

Dentre as respostas dos docentes, acreditamos que a maioria associou a expressão ‘linguagem’ como aquilo que sai diretamente da boca (o paladar ou a fala). Tomemos, como exemplo, a linguagem musical. As crianças podem identificar as partes do corpo batendo palmas. Os instrumentos musicais como pandeiros e tambores podem ditar o ritmo dos movimentos. São estímulos sonoros que estimulam o interesse à participação das crianças. Nessa perspectiva de trabalho, as atividades com artes visuais ampliam as referências artísticas e exigem do educador atenção às características do desenvolvimento próprio das crianças, objetivando estimular a criatividade delas. Foi possível observar que, no momento

da prática, as docentes realizam este movimento, que talvez não tenham conseguido expressar no papel. As rodas de conversas que acontecem no início de cada aula, por exemplo, fazem com que as crianças tenham oportunidade de praticar a fala, identificar preferências, contar histórias vividas na família, propiciando interações sociais, afetivas e cognitivas entre elas, o que favorece a aprendizagem da argumentação, da discussão de regras e da escuta. Todas estas atitudes foram observadas no momento da pesquisa, no fazer pedagógico, do qual o professor teve papel fundamental na mediação dos diálogos.

Destacamos a discussão em torno da concepção que os docentes têm de si mesmos, ou seja, sobre o seu lugar no processo de ensinar e aprender, onde os procedimentos pedagógicos devem privilegiar o protagonismo das crianças, onde o foco da jornada seja feito do ponto de vista delas e se em sua prática, enxerga-se como aquele que leva o aluno a aprender ao mesmo tempo que você aprende a ensinar, além dos desafios de ser professor numa classe de educação infantil. Seguem as respostas:

Hoje entendemos que o professor não é mais o centro das informações do conhecimento, a criança ela já traz consigo uma bagagem de conhecimento e muita das vezes o professor e que aprende com elas. Entendo que o foco deve ser do ponto de vista da criança. Pois se não for do interesse delas elas não se prendem aos procedimentos pedagógicos. A todo momento estamos sempre aprendendo na verdade nós aprendemos muito mais com as crianças do que ensinamos. Temos muitos desafios, a arte de ensinar é uma delas. Hoje temos a questão dos valores invertidos e ensinar valores não é tão fácil assim se torna um desafio a todos nós educadores que acreditamos em uma sociedade mais justa onde os valores possam predominar. (Angela, professora, fase 2 – 4 anos)

Bom, em nossa prática diária, o professor realmente é só o mediador, ele apresenta. Mas quem conclui, questiona, prova são os alunos. Hoje com tantas transformações na educação o aluno, a criança passou a ser o centro da aula, para que ocorra com significado a aprendizagem. Em todo o processo nós professores estamos aprendendo, desde o momento de planejar a aula, na execução, finalização e posteriormente quando vem perguntas ainda relacionado aquele tema, ou seja, e só o educador estar disposto a aprender ao ensinar. Hoje o maior desafio são as grandes diferenças de personalidades impostas por cada família. (Lidiane, professora, fase 3 – 5 anos)

O professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem, quem é o protagonista desse processo é o aluno, o professor intervém, media, mas quem concretiza de fato é o aluno. Atualmente existem várias tendências pedagógicas que valorizam a criança enquanto protagonista, mas esse procedimento pedagógico que garante a criança como o foco da jornada ainda não é algo real em algumas instituições, na presente instituição nós procuramos colaborar para que isso aconteça, desde coisas simples como lembrancinhas até o planejamento das aulas, em tudo, nossas crianças participam ativamente. O processo ensino-aprendizagem não acontece de

forma estática, nesse sentido cabe bem o pensamento de Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto- alguma coisa e um objeto indireto - a alguém. (FREIRE, 2005, p. 23). Assim sendo estamos sempre nos construindo enquanto construímos algo em alguém. Nosso maior desafio são as famílias que em sua maior parte querem impor sua cultura, quer que a professora se adapte aos seus filhos, e em sua maioria não trabalham em parceria com a escola, outro desafio em alguns casos é a falta de limite que as crianças chegam na escola. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

Diante das respostas, somos remetidos à imagem do profissional mediador, pois eles associam o conceito de mediação à função mediadora da profissão. Interessante destacar que embora sejam parte do processo, não se colocam como a peça principal. De acordo com os relatos, não é a mediação (ou o mediador) que realizará a aprendizagem, mas é através desta ação que a aprendizagem será impulsionada, ou seja, é o trabalho docente que irá possibilitar os caminhos para a aprendizagem das crianças.

Uma questão não mais importante, mas tão importante quanto as outras aqui tratadas, refere-se às brincadeiras. No decorrer da pesquisa, tanto a bibliográfica quanto a de campo, nos debruçamos para identificar as maneiras pelas quais, a brincadeira, como recurso, pode tornar a aprendizagem mais significativa. Daí colocamos para as professoras que Vigotsky afirma que é inegável a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança. Para ele, o brincar é uma grande fonte de desenvolvimento. Solicitamos, então, que elas se colocassem a respeito destacando a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para os processos de aprendizagem.

Com certeza a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil através da aprendizagem pois é brincando que a criança aprende a interagir e experimentar regras e papéis sociais. Agora que eu estou nesta área da psicopedagogia, que eu posso ver quantas crianças apresentam dificuldades, *deficit* de atenção, justamente porque não brincam. Tudo o que vai ser trabalhado com as crianças começa brincando. Às vezes tem conceitos que a gente leva pro lúdico, porque é das brincadeiras que você consegue tirar tudo aquilo que você quer chegar. (Angela, professora, fase 2 – 4 anos)

Bom, como falei pessoalmente é fundamental e prazeroso: desenvolve habilidades motoras cognitivas e sócias, pois aprendem também respeitar, valorizar, esperar compreender regras entre tantas outras coisas. (Lidiane, professora, fase 3 – 5 anos)

É fundamental, pois quando a criança brinca ela também aprende, não só noções e conceitos, mas também a socializar-se, aprende que existe sua vez e

a vez do colega, o brinquedo e a brincadeira colaboram positivamente na formação física, emocional, social e cognitiva, quando realizado livremente ou em situações de modo direcionado, dependendo daquilo que se planeja alcançar com aquele momento. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

Elencamos algumas brincadeiras utilizadas pelas professoras. Aqui, elas destacam de que forma a mediação, através da brincadeira, impulsionou a aprendizagem dos alunos.

Professora falando sobre o projeto de literatura que exalta a pessoa do negro sem impor uma aceitação, apenas vendo, ouvindo e entendendo...Aproveitei este trabalho para resgatar as brincadeiras, as cantigas de roda e para tirar eles um pouco da questão do celular, da questão da internet. Perguntava aos pais quem pedia historinha na hora de dormir; porque a nossa vida é tão corrida que no momento, um pouquinho antes de dormir, que era pra eles terem esse contato com a história, esse contato com o livro. É porque é interessante que seja contada na hora de dormir, porque vai para a memória e quando a criança acorda, é a primeira lembrança que ela vai ter. É pro pai despertar a questão do seguinte: a criança não vai saber ler só no primeiro ano... Ela já sabe ler através das imagens. Na verdade, ela já chega na escola sabendo 'ler o mundo'. Só que os pais não sabem; somos nós que temos que dizer pra eles. (Angela, professora, fase 2 – 4 anos)

Trabalhamos os conceitos de estreito e largo. Fizemos uma pista para eles: fizemos uma pista fininha para eles conduzirem os carrinhos deles, e uma larga. Uma eles teriam que ir com aquela dificuldade (na fininha); na outra, como tinha espaço, eles iam correndo. Assim o lúdico faz parte do nosso conexo enquanto instituição. A fase III exige mais construção no caderno. A escola este ano adotou a hipótese da escrita, até pra satisfazer mais aos pais. Porque aí, por mais que você brinque, por exemplo, brincar de cobra-cega pra trabalhar a noção de tato, dos sentidos. Na hipótese da escrita, você vai colocar, 'olhos'. E diz: vamos escrever 'olhos'. Olhos é parte de que sentido? – Visão. Então vamos tentar escrever 'visão'. Então passou a ter mais registro E por mais que você 'brincou', você vai ter que trabalhar a hipótese da escrita mediante aquela brincadeira. Este ano implementou isso pra ter mais construção. (Vera, professora, fase 3 – 5 anos)

Bom, realizei com minha turma a brincadeira de cobra cega.

Objetivo: trabalhar os sentidos.

Desenvolvimento da brincadeira:

1º momento: os alunos trouxeram de casa matérias comestíveis, outros palpáveis, outros sonoros, outros com cheiros.

2º momento: eles viram todos os objetos e foram postos numa grande mesa misturados.

3º momento: o aluno um de cada vez foi vendado e era posto em suas mãos algo para cheirar, provar, sacudir ouvir etc., porém com os olhos vendados.

4º momento: adivinhar e depois tirar a venda para ver se acertou ou errou.

5º momento: sem venda os alunos tiveram momentos para ver, sentir, cheirar, provar e ouvir tudo que estava exposto.

6º momento: associar os objetos aos órgãos de sentidos, dar tempo para que perguntem e assimile a brincadeira com as noções desenvolvidas.

São realizadas muitas brincadeiras: caçadas, circuitos, coelhinho da toca, pular corda, queimado, adivinha cor? Para que a partir dessas brincadeiras, as noções ou fixação nas noções sejam apresentadas e assimiladas com o auxílio das brincadeiras. (Lidiane, professora, fase 3 – 5 anos)

Nas interações educativas, seja nos encontros com professores e alunos, seja na família, entre pais e filhos, seja num contexto mais amplo, é preciso considerar o pano de fundo e o horizonte em que se desenha o ato educativo ou ato pedagógico. É notório o fato de que as professoras, enquanto mediadoras da aprendizagem, usam as interações e brincadeiras no cotidiano de seu fazer pedagógico, que vão desde o brincar espontâneo, até as brincadeiras direcionadas e os jogos. Para todos, são feitos registros fotográficos e estes são apresentados aos pais, em forma de *slides*, na reunião da escola com os pais e responsáveis. Também são apresentados aos pais as observações acerca dos registros realizados. Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter do prazer da ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um meio cujo principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças. (FRIEDMANN, 2012, P. 45). Nas perguntas menos estruturadas, todas concordaram que:

- 1) A escola oferece recursos materiais para implementação da sua prática.
- 2) Há, da parte delas, a reflexão sobre que condições (tempo, espaço, materiais e interações) se dará a aprendizagem.
- 3) Observam se houve aprendizagem por parte das crianças.
- 4) Há apoio técnico-pedagógico para implementação dos seus procedimentos de ensino aprendizagem.
- 5) No processo, são utilizados materiais desafiadores que em seu conjunto permitem a exploração não só de diferentes sentidos como também de diferentes linguagens.
- 6) Que tem clareza de que está atuando em classe de alunos da Educação Infantil.
- 7) Há, da parte delas, a atenção em inserir em seu planejamento, o repertório lúdico e motor.

2 CONCLUSÃO

A Educação Infantil é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade do ensino, com produção e eficiência desejáveis. Nesse período da vida da criança, são revelados todos os aspectos da sua formação, pois como ser bio-psico-socio-cultural dá passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidades adequadas como membro do grupo social a que pertence. Para a maioria das crianças, a Educação Infantil oferece possibilidades que a família muitas vezes não têm condições de proporcionar. Na Educação Infantil, a criança, transpondo o limiar da família, convive com outras de sua idade e descobre a sua maneira, um novo centro social e intelectual. Na Educação Infantil, consideramos essencial que haja interações e brincadeiras. Porém, acreditamos que o ambiente deve favorecer esta proposta.

A concepção da gestão escolar pesquisada, em conceber um aluno da Educação Infantil como um “corpo que vai à escola”, configura o fundamento principal o desenvolvimento de sua proposta pedagógica em colaboração com sua equipe técnico-pedagógica e docente. Trata-se de compreender – e valorizar – que nosso corpo, nossa humanidade e cultura, nossos sentir e pensar, estão profundamente integrados com a natureza, o ambiente e o universo. Trata-se de evidenciar que o que temos da criança não é apenas a cabeça para pensar e a mão para escrever. Para além desta concepção, para que uma criança aprenda, é preciso estar de corpo e mente na sala de aula. É importante que a Educação Infantil trabalhe a consciência corporal, e neste processo de implementação de uma prática pedagógica docente inovadora, depende da disponibilidade da gestão da escola, de sua concepção de vida e de infância, o que ficou claro para nós que a gestão da escola se coloca disponível em todos os sentidos, ao contrário do que é recorrente observar em unidades de Educação Infantil ainda nos dias atuais.

Dessa forma, consideramos esse grupo de docentes pesquisados como privilegiados e acrescentamos que muitos professores de outras unidades de ensino revelam que querem poder “fazer mais”, mas se sentem subtraídos em sua prática e entram na forma de um fazer pedagógico precário, limitando o ensino às quatro paredes da sala de aula, apenas e dividindo-se entre o que é ideal e o real para uma aprendizagem significativa. Abre-se aí um precipício, onde se originam dúvidas, desenganos, apatia. Não é fácil ser professor; não é fácil compreender as inquietações das crianças e de seus pais, bem como orientar e satisfazer suas perspectivas. Disso carece de visão, vontade e aperfeiçoamento.

Sobre “cuidar e educar”, o resultado da pesquisa indica que as professoras entrevistadas demonstram saber e praticar este binômio – embora não tenhamos trazido à tona enquanto realizávamos a pesquisa. Em nenhum momento das entrevistas, a questão do ‘educar e cuidar’ foi abordada. Esse detalhe específico nos falou bastante, pois foi possível perceber que nos seus fazeres docentes, o ‘educar e o cuidar’ eram inconscientemente mesclados, quando da importância da Educação Infantil, da importância de um espaço para a implementação de uma proposta pedagógica onde o cuidar, quando era necessário acontecer, não era visto como um fardo ou desmerecimento da profissão, fato que nos chamou a atenção pois, em tese e de forma natural, os conceitos de ambos incorrem na ideia de duas dimensões completamente diferentes. E se acaso ocorresse no ambiente pesquisado, não nos causaria espanto, dado o fator sociocultural específico de nossa sociedade e de Belford Roxo, especialmente.

Os dados da nossa pesquisa nos revelaram que as professoras têm uma prática docente qualitativa e humanizadora na perspectiva dos documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e LDB nº 9.394/96, bem como a preocupação de fomentar as suas práticas nos pressupostos teóricos emanados em autores como Vigotsky, Gilda Rizzo (como referência para a metodologia utilizada bem como parte dos materiais didáticos adotados). Observamos que a *práxis* dos docentes quando da aplicação, é realizada através da estratégia de criar grupos de alunos – como ilhas –, para trabalhar as ‘noções e os conceitos’ (termos utilizados para caracterizar as disciplinas) a fim de propiciar que o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal sejam contempladas como mais um instrumento a auxiliar na solução de problemas sem o auxílio de um adulto, revelando que em muitos casos, o resultado da aprendizagem é tão significativa quanto. Além de pôr em prática o que diz a teoria de Vigotsky, também revelou que quando o professor, em sua prática, permite que a orientação aos alunos parta deles mesmos, ele está mediando o processo de desenvolvimento dos alunos sob uma outra perspectiva.

Vimos que a gestão desta unidade pesquisada, juntamente com a equipe pedagógica docente, toma decisões e delibera aos docentes para que realmente o tempo e as oportunidades de convivência das crianças na escola estejam de acordo com a visão contemporânea de educação, de forma a garantir o protagonismo das crianças, a parceria com suas famílias, a convivência em ambientes ricos, afetivos e desafiadores. O fato das docentes serem formadas no ensino superior, licenciadas em Pedagogia, Psicologia e Especialização em Psicopedagogia, ou estarem frequentando o referido curso, por relatos próprios, identificamos que além do investimento pessoal – formação continuada – também há o investimento da

gestão da escola com a formação em serviço, e constatamos que tais investimentos contribuem para a implementação da proposta pedagógica da escola, que resulta no bom índice de construção coletiva do conhecimento tanto dos docentes, quanto dos alunos. Foi possível constatar que a instituição compreende a importância de criar estratégias para que a criança se manifeste em diferentes formas de conhecimento, estimulando todas as possibilidades de elas expressarem sua criatividade, sua imaginação destacando para este fim, as brincadeiras nos planejamentos de suas ações cotidianas e ratificam o subtítulo da pesquisa de que as brincadeiras na Educação Infantil são importantes e são fundamentais para a aprendizagem das crianças. Constatamos, também, que não há carteiras tipo universitárias em tamanho infantil nas salas de aula e conseqüentemente, não há alunos sentados em fileiras. E ao contrário do que se espera de classes de alunos cuja linha do trabalho docente seja o construtivismo, as crianças recebem, também e de forma natural, o ensino diretivo que é encarado por todos de forma natural.

A que vem a Educação Infantil? Lamentavelmente ainda há a postura por parte de alguns de que a Educação Infantil significa tanto a preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Se a aprendizagem se dá por um processo contínuo, caracterizado por conquistas, fracassos e superações tanto para os alunos quanto para os professores, chegar ou não no ensino fundamental é algo que naturalmente irá acontecer, de uma forma ou de outra, mais cedo ou mais tarde. Nesta perspectiva, percebe-se que quando o objetivo é preparar a criança para o ensino fundamental ou antecipá-lo, as escolas de Educação Infantil incorrem nos enfileiramentos de carteiras escolares, na prática de exercícios estéreis e na apatia frente a práticas inovadoras e estimulantes, negando, desta forma, a identidade desse segmento, talvez por falta de clareza do que se deva ser a prática pedagógica junto a faixa etária atendida pela Educação Infantil e da importância deste segmento. O princípio que fundamenta o método universal descrito no livro 'O mestre ignorante', cinco lições sobre a emancipação intelectual, de Jacques Rancière (2002), é o de que todos têm uma inteligência à serviço da vontade. O que o professor, o mediador, tem de fazer é despertar nos seus discípulos a vontade de aprender. Quem quer e é estimulado a aprender, aprende de um jeito ou de outro.

3 REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: **autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, P. 43-57.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 140 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASÍLIA, Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016; 195º-da Independência e 128º da República. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente).

_____, Parecer CNE/CEB nº 04/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**.

BUCK-MORSS, Sussan. “**Piaget, Adorno and dialectical operations**”. In: BROUGHTON, **Critical theories of psychological development**. Nova York e Londres, Plenum Express, 1987.

Escola da Ponte (TV Paulo Freire, 2014). Disponível em Acesso em 23 de janeiro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 44ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil : observação, adequação e inclusão**. 1ª ed. – São Paulo : Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar : ação docente)

NOVA ESCOLA – GESTÃO ESCOLAR. **Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas.** Brasil, 2008. Disponível em <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2018.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, Papyrus, 1994.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular.** 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo : Ática, 2008, 256p. – (Educação e ação)

_____. (org.) **Infância e educação infantil.** – 11ª ed. – Campinas, SP :Papyrus, 2012. – (Série Prática Pedagógica)

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**/Jacques Rancière; tradução de Lilian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIZZO, Gilda. 1937- **Jogos inteligentes; a construção do raciocínio na escola natural** / Gilda Rizzo – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Bagaço, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. t.III.

_____, **A construção do pensamento e da linguagem** / Lev SemenovichVigotsky; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica)

_____, **A formação social da mente: a formação dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores Michel Cole...[et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afache. - 7ª ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

4 ANEXOS



Prezado (a) professor (a),

Como você tem acompanhado, estou realizando pesquisa nesta instituição. Deixe-me esclarecer o objetivo principal deste trabalho:

- Analisar a rotina estabelecida pelo professor na sala de aula e em outros espaços da escola para os alunos de educação infantil, percebendo até que ponto este cotidiano tem contemplado o caminho sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no sentido de garantir a todas as crianças conviver, aprender e desenvolver-se. Esclareço ainda que esta pesquisa aposta na mediação docente, sua autonomia e os impactos na aprendizagem de crianças de 4 e 5 anos, não desprezando as contribuições e experiências que os docentes de alunos de faixa etária de 2 e 3 anos tem. Sua identidade será mantida em sigilo, bem como a dos alunos. Isto posto, trago algumas perguntas, umas mais estruturadas, outras menos para que você, de forma livre, atribua seu significado às questões, contribuindo para o enriquecimento desta pesquisa. Obrigada.
 - 1) Conte um pouco da sua vida acadêmica até chegar aqui. Fale também do trabalho desenvolvido por você, dos desafios e perspectivas.
 - 2) De que forma você reage quando as crianças fazem o desdobramento do que foi planejado para uma nova aprendizagem? Cite um exemplo.
 - 3) Que tipo de atividades são planejadas para que sejam desenvolvidas as diferentes linguagens das crianças (verbal, plástica, dramática, musical)?
 - 4) As crianças cada vez mais são ligadas umas nas outras. Porém, nós (professores) insistimos em nos colocarmos no centro do processo. Qual o lugar principal do professor no processo de ensinar e aprender? Ele realmente existe?
 - 5) Como você vê o desenho infantil? Você acredita que há, no desenho infantil, representações de ressignificação da realidade presente? Ou seja, o desenho nos informa a construção do seu pensamento, aquilo que a criança nos permite ver de suas interações com o mundo?

- 6) Vigotsky afirma que é inegável a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para ele, o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento. E para você? Qual a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para os processos de aprendizagem?
- 7) Os procedimentos pedagógicos garantem o protagonismo da criança? Ou seja, o foco da jornada é do ponto de vista da criança?
- 8) Até que ponto você, em sua prática, enxerga-se como aquele que leva o aluno a aprender ao mesmo tempo que você aprende a ensinar?
- 9) Quais os desafios a serem encarados como docente, em classe de educação infantil?
- 10) Descreva, agora, uma brincadeira (ou mais, se julgar necessário) que você tenha feito com seus alunos, citando o objetivo dela e de que forma este momento lúdico contribuiu para o desenvolvimento de seus alunos e o impacto desta nas áreas do conhecimento.
- 11) A escola oferece recursos materiais para implementação da sua prática?
 sim não
- 12) Há, da sua parte, a reflexão sob que condições (tempo, espaço, materiais e interações) se dará a aprendizagem?
 sim não
- 13) Você observa se houve aprendizagem por parte das crianças?
 sim não
- 14) Há apoio técnico-pedagógico para implementação dos seus procedimentos de ensino - aprendizagem?
 sim não
- 15) No processo, são utilizados materiais desafiadores que em seu conjunto permitem a exploração não só de diferentes sentidos, como também de diferentes linguagens?
 sim não
- 16) Você tem clareza de que está atuando em classe de alunos da Educação Infantil?
 sim não
- 17) Há, da sua parte, a atenção em inserir em seu planejamento, o repertório lúdico e motor?
 sim não

