



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAÍSE ONDINA DE CAMPOS

**BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA RELAÇÃO APREENDIDA A PARTIR DO
FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

FLORIANÓPOLIS
2015

DAÍSE ONDINA DE CAMPOS

**BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA RELAÇÃO APREENDIDA A PARTIR DO
FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Educação e Infância*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Campos, Daíse Ondina de

Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil :
uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do
professor / Daíse Ondina de Campos ; orientadora, Diana
Carvalho de Carvalho - Florianópolis, SC, 2015.
188 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Infância. 3. Educação infantil. 4.
Brincadeira. 5. Prática pedagógica. I. Carvalho, Diana
Carvalho de. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
RELAÇÃO APREENDIDA A PARTIR DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/02/2015

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Maria Isabel Batista Serrão (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuchi (UEM/PR-Examinadora)

Dra. Marilene Dandolini Raupp (NDI/UFSC-Examinadora)

Dra. Margareth Feiten Cisne (UFSC-Suplente)

**DAISE ONDINA DE CAMPOS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2015**

Ione Ribeiro Valle
Coordenadora PPGE/UFSC
Portaria nº 1746/2014/GR

Dedico este trabalho a duas mulheres da minha vida: minha pequena Sofia, filha querida, que em meio a tantas ausências nesse período em que me dediquei ao mestrado, dizia: “Mãe, depois que você entrou nesse mestrado não brincou mais comigo...”; e a minha mãe, Ondina, mulher forte e inspiradora, que mesmo sem a compreensão do que venha a ser um trabalho acadêmico, viveu incondicionalmente a alegria ao saber da minha aprovação no mestrado. Respeitosa e acolhedora nos caminhos que escolhi para trilhar, hoje, agradeço imensamente por ter-me ensinado tantas coisas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, responsáveis pela minha existência e exemplo de honestidade e simplicidade.

Ao meu marido Marcelo, pelos momentos de ausência de sua companhia. Um agradecimento todo especial a minha querida orientadora Diana Carvalho de Carvalho, pela “paciência história” e respeitosa com minhas limitações teóricas e pelo rigor com que lidou com minha produção ao longo do processo. Conheci há pouco tempo, mas já me proporcionou muitos ensinamentos.

Ao NDI, por abrir suas portas, disponibilizar material e, principalmente, permitir acesso as suas dependências e aos sujeitos da pesquisa.

À professora que permitiu a realização de experiência piloto, por proporcionar momentos de aprendizado e conhecimento da dinâmica dos trabalhos desenvolvidos no NDI.

À professora sujeito da pesquisa, que com muito carinho e desprendimento me acolheu com seu grupo de crianças. Pessoa que, com sua acessibilidade, permitiu que colhêssemos o material necessário para a realização da pesquisa.

À Secretaria de Educação e Desporto de Estado de Santa Catarina, pela concessão da licença remunerada, garantindo, dessa forma, o tempo para o aprofundamento dos estudos necessários à realização da pesquisa.

Às professoras do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, em especial, às professoras: Diana Carvalho, Jucirema Quintero e Maria Isabel Serrão, pelos muitos momentos de aprendizado que me oportunizaram, contribuindo sobremaneira no meu processo formativo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE, pelas discussões acaloradas na procura de compreender cada vez mais a relação entre escola, criança e infância. Discussão que toma fôlego com as pesquisas realizadas e com o aprofundamento dos estudos da teoria que orienta este grupo de pesquisa. Para mim, os encontros nesse grupo se constituíram em alimento para repensar minha prática pedagógica.

Aos funcionários da secretaria do PPGE e da Biblioteca setorial, pela dedicação e eficiência na resolução das solicitações feitas ao longo do curso.

Às minhas colegas de mestrado, Vanessa, Roseli, Juliana, Gizele e Cris, pelos empréstimos de livros, de material, dicas de informática e partilha nos momentos de angústias, dúvidas, alegrias, e um agradecimento especial à Jully, a quem hoje considero uma amiga.

À minha querida amiga Regina Ruzza, que, com carinho, respeito e rigor acompanhou os pontos e vírgulas desta pesquisa, sem medir esforços.

À professora Marilene Raupp, pela leitura atenta e contribuições respeitadas na minha qualificação.

À professora Lilane, pelo incentivo, alegria e entusiasmo com meus depoimentos sobre alguns encaminhamentos com as crianças.

À colega Silviane, pela ajuda aos encaminhamentos no Conselho de Ética da UFSC e pelas palavras de apoio nos momentos de dúvidas.

À minha prima querida Mônica, sempre confiante no meu trabalho, uma grande incentivadora e companheira de todas as horas.

Aos meus queridos (as) colegas de trabalho, do CEI Cristo Redentor: Betinha, Leonice, Iara, Padilha, Margarete, Aninha, Ana Cristina, Cristina, Silene, Ângela, Clárcia, Sandra Cisne, Albanice e Neuza. Da escola Praia do Riso: Kátia, Claudia, Tânia Maurícia, Michela, Sílvia Camilo, Silvia Socal, Cristina, Ico e Fátima. Da escola Sarapiquá: Sandra, Soninha, Sérgio Bello, Ângela, Silvia, Marga, Iara, Mara, Carla, Alessandra, Gizele e Alemão. Do Colégio Catarinense: Lisiane, Jeanice, Claudinha, Elizandra, Juliana, Aninha, Rosana, Louísa, Luci, Edneia, Berenice, Simone, Claudia, Marizete, Débora Peixe, Gilvana, Kátia Hipólito e Kátia Kasuk. Do colégio Aníbal Nunes Pires: Ramires, Hanelori, Rogério, Alexandro, Márcia, Leonete, Adriana, Fabiano, Vander, Geremias, Anete, Ezir, Rock e Giane. Ufa! Quantos estudos, quantas discussões, quantas dúvidas, quantas risadas, quantas conquistas e algumas certezas. Uma delas é que nos constituímos com o outro, nos tornamos humanos com o outro e, assim, fica a saudade dos momentos de partilha e o agradecimento por terem me tornado mais humana.

Aos meus irmãos, Sônia, César, João, Silene, Deise e Sérgio. Aos meus cunhados (as) e sobrinhos (as), cada qual do seu jeito, pelo incentivo na realização dessa jornada, principalmente a minha irmã Tânia, por me incentivar que sempre é possível avançar um pouco mais.

Aos amigos, Elizete, Niltinho, Cristilde, Tânia Buss, Renato e Graça. Pessoas fortes, que fincaram suas marcas em mim.

Às colegas do doutorado, Joselma, Claudete, Márcia, Mariulce e Mônica Grumiché, com quem tive o privilégio de fazer algumas disciplinas juntas, dar algumas risadas na lanchonete e aprender um pouquinho mais.

RESUMO

O objetivo da investigação é analisar como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Considera-se esta análise relevante para a compreensão da importância do ensino já na educação infantil, porque, nessa etapa da escolarização, iniciam-se as bases para a formação da personalidade infantil e, em especial, as bases para a apropriação da linguagem escrita. Para obter a fundamentação necessária, utilizamos a teoria histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev, segundo a qual, o aparato biológico que a criança traz ao nascer não lhe garante a apropriação da cultura. O ser humano não nasce sabendo da função social dos objetos que o cercam; esse aprendizado passa necessariamente pela interação com o outro por meio da linguagem, em um processo de educação, em que as gerações mais novas se apropriam do conhecimento construído até então. A importância da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como a necessidade de promover atividades intencionais para colocar a criança em atividade e alavancar o seu desenvolvimento são pressupostos da investigação. O texto está estruturado com uma introdução, abordando a finalidade da educação e o papel a que se destina já na educação infantil, três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta as produções científicas sobre a temática em questão e caracteriza a instituição escolhida como campo de pesquisa; no segundo são discutidos o aporte teórico e as categorias de análise; o terceiro apresenta a análise realizada com base no cruzamento das informações recolhidas dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, tendo sido realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade entre 4 anos e 4 anos e 11 meses, questionário e entrevista com a professora da turma, participação em reuniões do corpo docente. As conclusões da pesquisa indicam que a intencionalidade que se observa no planejamento pedagógico da professora e que se manifesta na organização das atividades junto às crianças passa, necessariamente, por um conhecimento mais profundo dos conceitos da teoria histórico-cultural e pela discussão coletiva na instituição. Ao planejar diariamente

a atividade de brincar, a professora manifesta a compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em uma ação intencional: ao propor as atividades, nas mediações realizadas com o grupo de crianças e na consciência do seu papel nesse processo. Dessa forma, a brincadeira é entendida como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças e evidencia-se como prática intencional, sistematizada no fazer pedagógico diário da professora.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Brincadeira. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze how the teachers of young children's education translate into their pedagogical understanding the relationship between the activity of play and the process of written language appropriation. This analysis is relevant to the understanding of the importance of teaching since it is considered that at this stage of schooling begins the groundwork for the formation of personality and, in particular, the basis for the written language appropriation. For the required motivation, we use the historical-cultural theory, represented by the studies of Vygotsky, Elkonin, Luria and Leontiev, according to which, all the biological apparatus that the child brings from birth does not guarantee the appropriation of culture. The human being is born not knowing the social function of the objects around him, this learning hinges on interaction with others through language, in a process of education, where the younger generations take ownership of knowledge built until then. The assumptions of the research can be summarized as follows: the importance of the activity of play in the mental development of the child as well as the need to promote intentional activities to put the child in activity and leverage their development. The text is divided into three chapters: the first addresses the scientific production on the subject in question and characterizes the institution chosen as a research field; the second presents the theoretical framework and analytical categories; the third presents the analysis based on the information gathered at the crossroads of different instruments. The research is characterized as a case study in the Child Development Center (CDC), early childhood institution of the Federal University of Santa Catarina, located in Florianópolis. The instruments used were: analysis of documents of the institution, observations into a group of children aged from 4 years to 4 years and 11 months, questionnaire and interview with the teacher of the class, participation in faculty meetings. The research findings show that the intentionality observed in the pedagogical planning of the teacher, that manifests itself in the organization of activities with the children, necessarily requires a deeper understanding of the concepts of cultural-historical theory and collective discussion within the institution. The teacher, during the daily planning of the activity of play, expresses understanding of the importance of play to the development of the child psyche, especially in the written language appropriation. This way, the play is evidenced as intentional conduct, systematized, which contain content, as well as human production taught to children in their daily activities.

Keywords: Education, childhood, play, pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de trabalhos com a palavra-chave: brincadeira	39
Quadro 2 - Total de trabalhos com 2 palavras-chave: Brincadeira e linguagem escrita, brincadeira e escrita, brincadeira e alfabetização, brincadeira e letramento, escrita e práticas lúdicas, práticas lúdicas e educação infantil	39
Quadro 3 - Total de trabalhos com 3 palavras-chave: Educação Infantil, brincadeira e letramento; educação Infantil, brincadeira e alfabetização; brincadeira, escrita e Educação Infantil; práticas lúdicas, professor e Educação Infantil.....	40
Quadro 4 - Total de trabalhos incluindo a palavra-chave histórico-cultural: Brincadeira, educação infantil e histórico-cultural; brincadeira, linguagem escrita e histórico-cultural; brincadeira, linguagem escrita, Educação Infantil e histórico-cultural; atividades lúdicas, linguagem escrita, educação infantil e histórico-cultural.....	40
Quadro 5 - Total de trabalhos das quatro etapas de combinações de palavras:	40
Quadro 6 - Distribuição das turmas por idade em cada período	67
Quadro 7 - Pauta das reuniões pedagógicas nos três dias de observação	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED - Centro de Ciências da Educação
CONDICAP - Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
MEC – Ministério da Educação
NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PRAE - Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
CEI - Centro de Educação Infantil
PAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CONTEXTUALIZANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA, OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O CAMPO DE PESQUISA	37
2.1 UMA VISITA ÀS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A TEMÁTICA	37
2.2 DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	55
3 SOBRE A BRINCADEIRA E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA	69
3.1 BRINCADEIRA: UMA ATIVIDADE HUMANA.	69
3.2 BRINCADEIRA, ATIVIDADE CRIADORA E IMAGINAÇÃO.	88
3.3 BRINCADEIRA E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	102
4 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA	115
4.1 CONHECENDO O NDI, O GRUPO 5, A PROFESSORA E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	116
4.2 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NO FAZER PEDAGÓGICO DA PROFESSORA.....	130
4.2.1 Planejamento: uma atividade intencional da professora para promover o desenvolvimento das crianças.....	130
4.2.2 Brincadeira: um modo de conhecer o mundo, de imaginar e de criar.	134
4.2.3 Brincadeira e apropriação da linguagem escrita.....	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	179
APÊNDICE B – ENTREVISTA	185
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	187

1 INTRODUÇÃO

Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco. E então, vejo que não é um risco harmonioso, de um bordado que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem,- plantas arrancadas, - e o risco toma outra direção, tão diferente! Mudanças quase súbitas de concepção, aparentemente inexplicáveis, ideias que pareciam firmemente fundadas,- plantadas no solo da verdade e que, sem razão imediatamente perceptível, definham, são arrancadas e substituídas por outras... (SOARES, 1991).

As questões centrais dessa investigação estão relacionadas à infância e aos processos educativos que nela são essenciais, principalmente a relação da brincadeira com o processo de apropriação da linguagem escrita. Reporto-me¹ ao depoimento de Soares (1991), pois ele vem ao encontro das inquietações levantadas a partir do estudo da teoria histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski², Elkonin, Luria e Leontiev que motivaram questionamentos que foram surgindo ao longo de minha trajetória como professora de educação infantil, na rede pública e privada, sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento humano e, mais especificamente, no processo de apropriação da linguagem escrita. O estudo dessa teoria fez com que o risco sobre o qual era tecido o bordado de minha atuação profissional mudasse de direção: algumas certezas teóricas e práticas definharam e outras reflexões assumiram o seu lugar, assim como descreve Soares (1991).

Um dos primeiros questionamentos que teve impacto importante sobre a minha atuação docente na educação infantil foi com relação à compreensão da natureza e a especificidade do processo educativo. O

¹ Uso o verbo na primeira pessoa do singular ao me reportar a trajetória profissional e na primeira pessoa do plural quando me refiro aos encaminhamentos realizados junto à banca de qualificação e a orientadora desta pesquisa.

² Torna-se prudente esclarecer que, em relação à grafia do nome do referido autor, adotaremos a padronização das referências brasileiras na qual a pesquisa em pauta se baseia - Vigotski, com exceção das citações nas quais respeitaremos a grafia das fontes.

processo educativo para a teoria Histórico-Cultural ocorre em um espaço configurado pela história e pela cultura, ou seja, é produto de indivíduos marcados pelo seu tempo histórico. Saviani (2012), ao discutir a natureza da especificidade da educação, define que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p. 13).

O excerto acima permite inferir que o processo educativo é um processo de humanização, estando diretamente relacionado ao processo formativo em todos os níveis de escolarização, ou seja, da educação infantil ao ensino superior, e sua existência só se explica pela necessidade da apropriação dos conhecimentos acumulados pelas gerações mais novas. Pelo exposto acima, é possível perceber que esta pesquisa fundamenta-se no entendimento de escola como uma instituição complexa e privilegiada, que tem como premissa o compromisso com a aprendizagem e o saber dos indivíduos que por ela passam, pois se não fosse assim dotada de identidade, indicativa ao processo educativo e diferenciada das outras instâncias, não teria justificativa a sua institucionalização. Saviani (2012), ao discutir o tipo de saber que é de responsabilidade da instituição escolar, salienta:

[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2012, p. 14).

Torna-se necessário esclarecer que não desconsideramos o saber espontâneo e popular ao dizer que o compromisso da escola é o de proporcionar situações de aprendizagens para que o indivíduo se aproprie do conhecimento elaborado, sistematizado, científico, ou seja,

conhecimento da cultura letrada. Ao contrário, trata-se de utilizá-lo como alavanca para apropriação de outro conhecimento, que coloca o indivíduo num patamar de entendimento para lidar com a realidade circundante de um jeito mais elaborado, porque a escola tem o compromisso e o desafio de oferecer à criança que a frequenta o conhecimento que a vida cotidiana não lhe proporciona. As palavras de Saviani contribuem para essa compreensão:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Diante dessas considerações, o compromisso da escola não é outro senão com o legado cultural produzido pelas gerações anteriores. E como fazer isso se ainda está muito presente entre os professores a ideia de que a escola de educação infantil é um espaço apenas de guarda e cuidado? Se ainda há polêmicas sobre o lugar desse professor no processo educativo? A teoria histórico-cultural permite compreender que todo trabalho desenvolvido na escola é intencional e traz consigo a possibilidade de transmitir o conhecimento que foi criado pelas gerações anteriores, entendendo que é nesse processo, envolvendo o ensino e a aprendizagem, que a criança torna-se humana. Entretanto, é importante ressaltar que é preciso respeitar as especificidades de cada etapa do desenvolvimento do ser humano e adequar as propostas de trabalho pedagógico à atividade principal da criança, ou seja, à atividade que guia o seu desenvolvimento. Em outras palavras, é importante conhecer o processo de desenvolvimento do ser humano, saber que os [...] diferentes períodos da vida da criança contêm um dinamismo interno próprio que culmina sempre em novas formações, isto é, em novas estruturas que sustentam mudanças em sua formação global (ARCE; MARTINS, 2010, p. 45). Esse entendimento é fundamental porque estabelece as bases para

planejar a organização do ensino e o trabalho pedagógico de modo a criar na criança a necessidade de aprender.

A afirmação de que a organização do ensino na educação infantil é imprescindível para colocar a criança em contato com os conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história, muitas vezes, torna-se difícil de ser compreendida por muitos professores que atuam nesse nível de escolarização. Segundo Arce e Martins (2010), a incumbência da educação das crianças passava, inicialmente, pelo fato da professora ser mulher, essa compreensão avançou o século XX e demarcou as diretrizes do sistema educativo neste país. Assim:

Educar as crianças em parceria com as famílias, eis o desafio e o projeto, substancialmente doméstico, para a educação infantil. Sob a égide dessa diretriz instituiu-se uma política que a coloca como não formal e a baixo custo, equidistante das normativas próprias a uma educação escolar (ARCE; MARTINS, 2010, p. 6).

No imaginário coletivo, o professor de educação infantil não ensina. Essa compreensão não existe por acaso. Surgiu no início do século XX, momento em que as ideias pedagógicas predominantes postulavam que o espaço reservado ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos deveria ter aspecto de um ambiente familiar, para substituir o ambiente doméstico. Nesse sentido, a tia tornava-se figura central no trato dispensado aos cuidados básicos de higiene, alimentação e segurança das crianças que, desde muito cedo, eram privadas do aconchego e do cuidado dos seus pais. Kuhlmann (2002) esclarece que, com base nesse referencial, se criou um arcabouço de elementos assistenciais³ para o atendimento da criança, que dispensava a necessidade de formação docente específica para as profissionais que atuavam na educação infantil.

Aliado a esse itinerário assistencialista, que caracterizou o atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, tornou-se hegemônico um

³ Para aprofundar a discussão acerca do caráter assistencialista da educação no Brasil e como foi se constituindo a circularização das ideias educacionais para a organização de um plano de educação nos moldes higienista e de bons hábitos no início do século XX, bem como o movimento para produzir a nação moderna, a caracterização da pedagogia e o papel da educação como meio ordenador da sociedade, consultar Kuhlmann, (1998) e (2002), respectivamente. E também para entender os bastidores da disputa pelo controle pedagógico e político nos encaminhamentos educacionais na década de 1930 no Brasil, consultar Carvalho (2002).

ideário teórico e prático fundamentado na ideia de que o processo educativo deve limitar-se a responder aos interesses da criança, que precisa ser respeitada em seu ritmo e necessidade. Um dos conceitos desenvolvidos pela psicologia genética, formulada por Jean Piaget (1896 – 1980) e que representa esse ideário, diz respeito ao desenvolvimento da inteligência e foi um dos pilares que fundamentaram as concepções construtivistas de educação no país ao longo das últimas décadas. Para este autor, a construção da inteligência é um processo adaptativo do organismo às exigências do meio, e ocorre em etapas sucessivas de complexidade crescente. Assim, o desenvolvimento do ser humano segue um caminho natural e pré-determinado, e caminha independentemente da aprendizagem, como indica Silva (2012).

No texto intitulado *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, publicado pela primeira vez em 1933, Vigotski (2012) questiona os princípios epistemológicos desse conceito proposto por Piaget, argumentando que:

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKI, 2012, p. 104).

Alicerçadas nas leituras de Lev Vigotski, Ferracioli e Tuleski (2013) argumentam que, por meio deste pressuposto teórico, foram estabelecidas as bases de diferentes programas educacionais no país em níveis municipal, estadual e federal, que, grosso modo, subtraíram da

criança o direito de se apropriar dos conhecimentos mais complexos. Para essas autoras, a teoria construtivista, ao defender a subordinação da aprendizagem ao desenvolvimento, não permite esclarecer o papel da instrução no curso do processo de desenvolvimento, reforçando a ideia desse processo como natural:

O teórico russo destaca a teoria piagetiana como uma das que compreendiam o curso de desenvolvimento como sujeito as leis naturais, quando Piaget postula que certas fases do desenvolvimento são pré-requisitos para a instrução escolar, e desse modo caberia à psicologia estabelecer as leis gerais naturais do desenvolvimento, às quais a pedagogia deveria adaptar-se (FERRACIOLI; TULESKI, 2013, p. 56).

Os avanços educativos decorrentes dos documentos legais do país nas décadas de 1980 a 1990 foram extremamente importantes para incluir a educação infantil no nível da educação básica e, de certa forma, legitimá-la como espaço educativo. Entretanto, os mesmos documentos e, mais especificamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)⁴, que traça as bases para o trabalho do professor, atribuem à educação o papel de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a especificidade e espontaneidade de cada criança, ofertando brinquedos, organizando espaços para que as crianças escolham os enredos, os papéis e os temas com que brincarão com seus pares. Assim, a ação do professor continua sendo vista como a de acompanhar o processo e interferir o mínimo possível no desenvolvimento da criança.

Ao analisar as concepções de professor, criança e conhecimento contidas no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, Arce (2010) oferece elementos para compreender que as orientações ao trabalho pedagógico dos professores de educação infantil pouco contribuem para a promoção do pleno desenvolvimento e humanização da criança. Isso fica evidente quando a autora afirma:

⁴ Para obter conhecimento mais aprofundado sobre a concepção que permeia o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, consultar: BRASIL (1998).

Portanto, a educação infantil embora não se centre mais apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para esta faixa etária (0-6 anos). A instituição de educação infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar à educação familiar (ARCE, 2010, p. 21).

Para esta pesquisadora, o lúdico no dito referencial centraliza de forma bastante contundente a aquisição do conhecimento, sendo que, para que isso ocorra, considera-se necessária a espontaneidade nas brincadeiras. Dessa forma, a criança é protagonista na construção do conhecimento numa relação de igualdade entre os pares, sem espaço para a transmissão de conhecimentos por parte do professor. Ele educa ao propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma a alinharem-se com as capacidades da criança. Assim, a brincadeira espontânea e prazerosa deve prevalecer ao ensino intencional. As palavras da autora revelam esse posicionamento:

Ganham força os projetos temáticos de trabalho que atendem aos interesses e desejos das crianças, sendo assim, os professores seguem as crianças. Cumpre-se, através dessa visão de conhecimento, uma das preocupações fundamentais do documento que é não vincular a educação infantil às práticas de escolarização realizadas no ensino fundamental. Reproduzir, transmissão, ensino, controle do corpo, disciplina, esforço são palavras banidas, portas para o inferno escolar lacradas no trabalho com crianças menores de seis anos. Descortina-se com o Referencial uma instituição que respeita a criança como sujeito de direitos livre das amarras do fardo da escolarização (ARCE, 2010, p. 27).

Compartilho com a autora as preocupações quanto ao caráter *anti-escolar* que continua demarcando as ações dos envolvidos com o processo pedagógico na educação infantil. Conforme orientações presentes no referido documento, as relações espontâneas de socialização do

conhecimento em ações coletivas demarcam um contraponto aos atos disciplinadores e conteudistas da escola tradicional. O professor, parceiro mais experiente, educa, organiza o ambiente tendo por base os conhecimentos e necessidades das crianças, isto é, oferece as condições para que elas explorem e pesquisem por meio de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas. O espaço para a transmissão do conhecimento ou para o planejamento prévio por parte do professor fica minimizado porque o desafio se coloca na observação e acompanhamento da ação da criança, na organização do próprio grupo. Esses procedimentos, no entanto, incorrem num sério risco institucional: privar a criança do direito ao acesso aos conhecimentos mais elaborados disponíveis à humanidade.

Arce e Martins (2010), bem como Raupp e Arce (2012), ao analisarem a questão em pauta, argumentam que, na contra mão destes instrumentos legais instituídos no Brasil, surge no cenário nacional um esforço teórico advindo da teoria histórico-cultural que entende que o processo pedagógico deve pautar-se na intencionalidade em qualquer nível de escolarização, sendo um dos papéis do professor estar atento às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em cada etapa evolutiva da criança e, então, estabelecer estratégias e encaminhamentos que favoreçam a apropriação do conhecimento científico pela criança. As contribuições dessa teoria argumentam que o aparato biológico trazido ao nascer não garante a apropriação da cultura, para isso ocorrer é necessário a relação com o outro, o que implica na educação básica, por exemplo, vivenciar atividades proporcionadas como intencionalidade pelo professor que efetivamente contribuam para a ampliação do universo cultural infantil.

Respalhada pelos autores da teoria histórico-cultural, Martins (2012) afirma:

Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes nesse ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social. Sabidamente, se lançarmos ao mundo qualquer filhote animal; por exemplo, um gato, as alternativas existentes serão: ou ele morre ou ele vira gato, ou seja, permanece representante de sua espécie. Diferentemente, a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento

que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram (MARTINS, 2012, p. 99).

Nesse sentido, compreende-se que a criança não nasce sabendo sobre o uso da faca, da colher, da escova etc. Ela aprende a sua utilização com a apropriação que faz da experiência humana acumulada nos objetos que manipula. Entretanto, esse conhecimento não é adquirido por acaso, mas sim pela mediação com o outro através da linguagem. É nesse processo que o indivíduo vai superando as funções psicológicas elementares trazidas no nascimento, transformando-as em funções psicológicas superiores desenvolvidas na relação com a cultura.

Essas proposições nos levam a questionar: como podemos negar o ensino na educação infantil se este se faz presente já nos primeiros anos de vida? Como podemos negar informações das produções acumuladas acerca dos elementos da escrita, se esta está presente nos variados momentos da vida da criança? Como podemos subtrair da criança a aprendizagem de diferentes brincadeiras, se estas constituem bases importantíssimas ao desenvolvimento humano, inclusive à aquisição da linguagem escrita? Porque insistimos em submeter à criança a atividades que pouco contribuem para a apropriação da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade como, por exemplo, o desenho do traçado de letras?

Tendo como referência os estudos de Vasili Vasilevich Davidov⁵ e Borosovich Elkonin⁶, Pasqualini (2006, p. 167) afirma que a educação

⁵ Vasili Vasilevich Davidov (1930-1998), psicólogo e pedagogo russo que formulou sua teoria apoiado nas contribuições da teoria histórico-cultural, faz parte da 3ª geração de seguidores de Vigotski. Seus trabalhos sobre a teoria da aprendizagem estão entre os principais expoentes na União Soviética na atualidade.

⁶ Com mais de 50 anos dedicados aos estudos sobre os problemas relacionados à psicologia da criança, Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984), ainda é pouco conhecido no cenário nacional. Conheceu Vigotski e teve suas pesquisas relacionadas à sua teoria ao apresentar suas proposições acerca do papel que a criança assume no jogo. Para Elkonin, na situação lúdica o que importa é o papel que a criança assume a partir da transferência do significado de um objeto para o outro. No prólogo da edição espanhola de *Psicologia do jogo* de Elkonin (2009, p. XII), Josetxu Linaza, destaca que a obra deixada por este autor é “uma tentativa de uma formulação de uma teoria geral sobre o jogo capaz de superar as limitações daquelas que foram examinadas pelo próprio autor. Caberia rebatizá-

da criança de 0 a 6 anos tem como tarefa fundamental *ensinar a pensar*. Essa premissa fica evidenciada pela autora, ao considerar:

Tal proposição sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado da maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo. Fica evidente, ainda, que uma educação meramente calcada no prazer, que não exija da criança pequena ‘esforços mentais’, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para a criança na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido, no processo de desenvolvimento infantil, suas premissas (PASQUALINI, 2006, p.167).

E complementa sua argumentação ao dizer:

Dessa forma, se entendemos o ato de ensinar em oposição ao imperativo de ‘seguir as crianças’, ou seja, se entendemos *ensino* como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos (PASQUALINI, 2006, p.194 -195, grifo do autor).

A professora Suely Amaral Mello é uma pesquisadora e estudiosa de referência nacional na educação infantil e, desde os anos de 1970, vem trazendo contribuições importantes aos estudos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano e, em especial, à apropriação da linguagem escrita pela criança com base na teoria histórico-cultural. Ao abordar tais temas de forma aprofundada, contribui ao entendimento de que, no campo pedagógico, independentemente do nível de escolarização, é imprescindível a intencionalidade do professor e que este deve considerar a criança como alguém que, se ainda não sabe, é capaz de aprender ao

la com a teoria de Vigotski-Elkonin, em reconhecimento à contribuição de cada um desses autores”.

exercer com plenitude as atividades que guiam o seu desenvolvimento. As palavras da autora esclarecem esse ponto de vista:

[...] a criança que aprende é **ativa** no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo de ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza (MELLO, 2006a, p. 184-185, grifo do autor).

O conhecimento contido no excerto acima apresenta a dimensão da complexidade e do desafio colocado ao professor que compreende a importância de seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um grupo de crianças. Apropriar-se desta ideia, operar de forma efetiva com estes conhecimentos e conceitos no sentido de promovê-los como elemento vivo no espaço escolar não é tarefa fácil, porém necessária, para os professores e demais profissionais que trabalham atualmente em escolas de educação infantil e anos iniciais. Essa proposição justifica e indica o motivo dessa pesquisa porque, em nossa sociedade, às instituições escolares foram delegadas a responsabilidade e o compromisso de proporcionar às gerações mais novas situações sociais de aprendizagens, para que se apropriem do conhecimento que só o homem com sua capacidade de produzir cultura é capaz de realizar e que, ao longo da história, produziu e continua produzindo.

Aos leitores mais desavisados, a leitura da citação supracitada poderá trazer a ideia de uma concepção de desenvolvimento que traz para o plano individual todo o processo de apropriação do conhecimento, já que afirma que só em atividade a criança é capaz de atribuir sentido e promover seu desenvolvimento. Entretanto, estamos diante de uma perspectiva teórica que revoluciona, pois traz para o campo da constituição humana as condições concretas de vida, de educação e

principalmente da ação mediada pela cultura. Ou seja, a criança é um ser datado pela história de seu tempo, concreto, com características próprias que nasce num lugar determinado por relações sociais e necessidades postas de forma diferente em cada época e cultura. Desde o seu nascimento, estabelece relações sociais com essas condições concretas que promove o seu desenvolvimento, porque é na relação com o outro, mediado pela cultura, que o homem se torna humano.

As proposições levantadas acima me mobilizaram, desde 1986, como professora de educação infantil. Os estudos realizados, tanto nos cursos de formação oferecidos pelas instituições quanto nos grupos de estudos entre os professores das escolas, me faziam perceber as contradições entre o que estudávamos e as ações efetivas com as crianças na educação infantil. As inquietações tomavam forma quando não conseguíamos explicar e operar com os conceitos discutidos nos grupos de professores, coordenadores, especialistas etc. Como compreender que, ao brincar, a criança está mobilizando funções psíquicas tais como memória, percepção, imaginação, controle da vontade? Como entender que a brincadeira colocava a criança em contato com a cultura, provocando-a a apropriar-se desse legado, se esta aparentemente parecia ser somente um ato de imitação? Como perceber que ao gesticular, brincar e desenhar, a criança estabelece as bases para a escrita? Como compreender que, ao escrever um bilhete coletivo para comunicar algo a alguém ausente, estávamos trabalhando a função social da escrita, se o possível de visualizar naquele momento era somente o reconhecimento das letras dos nomes das crianças nas palavras escritas pela professora? Como avançar no entendimento que ao propor uma atividade com caixas de papelão, por exemplo, estaríamos possibilitando à criança estabelecer nexos que vão além do desenvolvimento de conteúdos específicos como: dentro/fora, maior/menor? Como identificar os elementos que poderiam nos orientar para organizar o ensino na educação infantil? Como materializar esses pressupostos teóricos que se apresentavam sob a forma de informações ainda superficiais da teoria em ações que realmente colocassem a criança em atividade?

Questões similares foram circunscritas por Pasqualini (2006; 2010). Tais indagações foram decorrentes das atividades de estágio, pesquisa, extensão e formação continuada com diretores e professores de educação infantil de escolas públicas realizadas pela autora, tendo por base a teoria histórico-cultural. No desenvolvimento dessas atividades, a autora deparou-se, frequentemente, com:

[...] queixas referentes à dificuldade em ‘transportar’ o conhecimento psicológico para a prática pedagógica da escola. Encontrávamos com frequência professoras e diretoras que se identificavam com a perspectiva teórico-filosófica Vigotskiana do desenvolvimento infantil, mas acusavam a ausência ou inexistência de propostas pedagógicas e metodologias de ensino coerentes com tal perspectiva, que pudessem efetivamente direcionar o trabalho educativo realizado na escola (PASQUALINI, 2010, p. 14).

Os estudos desta teoria trouxeram-me tantas inquietações que as linhas que até então pareciam firmes se romperam, as ideias fortemente marcadas por práticas certas foram colocadas em xeque. Tais inquietações passaram a tomar corpo à medida que algumas certezas se esvaziavam nas explicações e passaram a fazer parte das indagações, mobilizando-me na busca de elementos para encontrar encaminhamentos mais adequados e compreender as relações imbricadas no processo de construção do desenvolvimento humano.

Das indagações apontadas acima, originaram-se as primeiras questões sobre a temática desta pesquisa. Nesse sentido, firmo o compromisso em contribuir com o debate para pensar a brincadeira como atividade propulsora do desenvolvimento infantil, destacando a apropriação da linguagem escrita como um dos aspectos fundamentais nesse processo. Tais indagações são decorrentes da necessidade de colocar em prática os pressupostos da teoria histórico-cultural, ou seja, materializar em situações sociais de ensino processos intencionais para que a criança, em ação, aproprie-se dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Partindo deste entendimento, a pesquisa tem por objetivo **analisar como o professor da educação infantil traduz, em seu fazer pedagógico, o entendimento acerca da relação existente entre a atividade de brincar realizada pela criança e a apropriação da linguagem escrita.** O estudo mostra-se necessário porque o universo desta relação - brincadeira e escrita - ainda apresenta-se pouco explorado, tanto no âmbito de pesquisas científicas quanto em nível de discussão entre os professores de educação infantil e anos iniciais. É um campo de discussão bastante embrionário e, por isto, vulnerável às distorções, tanto no aspecto teórico-metodológico, quanto no que diz respeito às análises dos dados obtidos empiricamente.

Reconheço tratar-se de um grande desafio, haja vista meus limites epistemológicos como pesquisadora. Ao longo da atividade profissional desenvolvida, dediquei-me principalmente à docência e, envolto nessa atividade, fui levantando vários questionamentos para, somente então, lançar-me ao desafio da realização de uma investigação, cujo conteúdo requer um cuidadoso e rigoroso olhar porque recoloca sob outra perspectiva a tradicional ruptura que se tem verificado entre educação infantil e anos iniciais, especialmente em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita.

Na *introdução* desta investigação discuto as bases que colocam o papel da escola no processo de formação humana, bem como a importância da intencionalidade do professor já na educação infantil, haja vista que esta se constitui a primeira etapa formal do processo formativo do ser humano.

No capítulo sob o título: *contextualizando as discussões sobre a temática, os procedimentos teórico-metodológicos e o campo de pesquisa*, apresento a produção sobre a temática da pesquisa, bem como as particularidades das discussões científicas que envolvem a compreensão dos professores de educação infantil sobre a relação existente entre a brincadeira e o processo de apropriação da linguagem escrita. Aponto também nesse capítulo a metodologia utilizada na pesquisa, um estudo de caso de cunho qualitativo, bem como os instrumentos metodológicos definidos para a coleta dos dados. Essa abordagem enfatiza que a investigação envolve uma multiplicidade de relações que precisam ser consideradas, tanto pelos instrumentos utilizados quanto nas análises realizadas, ressaltando que o fenômeno específico só pode ser compreendido na relação com as questões mais amplas da realidade. Por fim, uma breve caracterização do campo escolhido para a obtenção dos dados empíricos, na tentativa de ilustrar como a instituição foi se constituindo e elaborando sua identidade, tornando-se referência às outras instituições da cidade. Trata-se do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na cidade de Florianópolis.

No capítulo intitulado *Sobre a brincadeira e a apropriação da linguagem escrita pela criança*, apresento os conceitos teóricos adotados por esta pesquisa, considerando a brincadeira de singular importância, haja vista que é uma atividade humana que não está dada a priori e que precisa ser ensinada às novas gerações por quem conduz o processo de ensino na educação infantil e anos iniciais. Diante de tal afirmação, procuro explicitar a relevância da atividade de brincar para promover o

desenvolvimento humano e, mais especificamente, no processo de apropriação da linguagem escrita. Assim, neste capítulo aprofundo a discussão sobre o processo de apropriação ou internalização dos signos sociais adquiridos pela criança ao realizar a atividade de brincar, seja no que se refere ao desenvolvimento de atividades criadoras, na utilização dos objetos da cultura, e, ainda, pela possibilidade que a brincadeira tem de introduzir a criança ao processo de apropriação da linguagem escrita. No desenvolvimento do capítulo, a brincadeira é abordada sob três pontos principais: como uma atividade humana; como uma atividade criadora do sujeito e na relação com a apropriação da linguagem escrita, conceitos esses, que servirão de categoria de análise desta pesquisa.

Embora a pesquisa não tenha como foco a constituição do processo formativo do professor, o capítulo *Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: em foco o fazer pedagógico de uma professora*, inicia com uma breve caracterização da professora da sala observada, considerando que ela é o sujeito principal da pesquisa. Foi elaborada uma reflexão sobre sua constituição profissional ao longo dos anos, cabendo destacar que, nesse processo formativo, a relação institucional teve papel fundamental para o desenvolvimento do seu planejamento e de suas ações. Percebe-se que as atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas diariamente pela professora, apesar de ser uma escolha pessoal, não são isoladas, estão circunscritas pelo encaminhamento teórico-metodológico elaborado pela instituição. Neste capítulo ainda, realizo a análise das diversas informações sob a lente dos teóricos da escola russa, a partir da qual pontuo como a professora materializa, no desenvolvimento das atividades diárias, os fundamentos acerca do papel da brincadeira no processo de apropriação da linguagem escrita. Assim, abordo as implicações pedagógicas dessa teoria, focalizando o papel da professora na promoção de ações intencionais que permitem a apropriação das funções simbólicas fundamentais ao processo de apropriação da linguagem escrita.

Por fim, nas *considerações finais*, aponto que, naquela realidade específica, a importância de promover situações de brincar está presente, tanto no discurso dos profissionais quanto no fazer pedagógico diário. A brincadeira é compreendida como linguagem simbólica necessária ao desenvolvimento da personalidade da criança, principalmente no que tange à apropriação da linguagem escrita. Não oportunizá-la, diariamente, significa subtrair da criança a possibilidade de entender a realidade do mundo circundante, já que, ao brincar, sua preocupação recai em

compreender as relações entre as pessoas e como as mesmas se relacionam com os objetos da cada cultura.

2 CONTEXTUALIZANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA, OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, faço um breve relato dos caminhos da pesquisa bibliográfica e das decisões que foram tomadas para a realização da investigação. No primeiro item, apresento as discussões referentes à temática da pesquisa no âmbito da literatura científica da área educacional, com destaque especial para as investigações realizadas em nível de mestrado no período de 2007 a 2011/2012. No item a seguir, são discutidos os fundamentos teórico-metodológicos que pautaram a pesquisa e auxiliaram no processo de definição dos instrumentos utilizados. Por fim, apresento a caracterização do campo escolhido para a obtenção dos dados empíricos da pesquisa, a história da instituição e suas condições atuais de funcionamento.

2.1 UMA VISITA ÀS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A TEMÁTICA

Considerando-se que a pesquisa em pauta não está isolada do contexto que a cerca e que a produção científica se legitima num movimento permanente de buscas para rever, questionar e aprofundar o conhecimento educacional, o levantamento bibliográfico foi o ponto de partida fundamental para situar as discussões já realizadas e o conhecimento acumulado sobre a temática.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, foram efetuadas buscas via portal da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, o que permitiu acessos gratuitos aos bancos de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁷-, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -

⁷CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é um órgão do Ministério da Educação responsável pelo recolhimento e análise dos cursos de pós-graduação stricto-sensu, (mestrado e doutorado), e pela ampliação de novos cursos. É uma agência de fomento à pesquisa no Brasil, com o objetivo de subsidiar o MEC na formação de políticas de pós-graduação.

BDTD⁸- e à plataforma eletrônica da SciELO⁹, a qual reúne periódicos científicos em todas as áreas. O período considerado para o levantamento nesses bancos de dados foi de cinco anos: de 2007 a 2011. Também consultamos os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd¹⁰, que disponibiliza os trabalhos apresentados nas reuniões anuais, considerando três grupos de trabalho: GT: Educação da criança de 0 a 6 anos; GT: Alfabetização, leitura escrita e GT: Educação fundamental. O período considerado para tal busca nos três grupos de trabalho foi de 2007 a 2012.

Os trabalhos considerados relevantes à pesquisa foram aqueles que discutiram, a partir do entendimento do professor de educação infantil, a importância da brincadeira para a aquisição da linguagem escrita e para o processo de desenvolvimento humano. Para efetivar essa seleção foi feita a leitura das palavras-chave, dos títulos, dos resumos, dos artigos publicados e de alguns capítulos dos textos, quando necessário.

O primeiro procedimento adotado foi a definição de uma palavra-chave para obter um panorama geral das pesquisas, em relação ao assunto pretendido. Para este primeiro rastreamento, a palavra-chave definida foi **brincadeira**, e o critério para a seleção dos trabalhos foi a leitura do título

⁸ BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para o usuário um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Essa ferramenta permite ao usuário consultar o repositório BDTD para realizar buscas simples e avançadas, recuperando resultados resumidos ou detalhados e ter acesso ao repositório de origem da tese ou dissertação para leitura, impressão ou download do arquivo.

⁹ SciELO – *Scientific Electronic Library Online* é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção relacionada de periódicos científicos brasileiros. Organiza e publica textos completos de revistas na internet e tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

¹⁰ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1976 por alguns programas de pós-graduação da área da educação no Brasil. Seu objetivo é buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país. Atua como fórum de debate das questões científicas e políticas na área da educação e é uma referência para acompanhamento da produção brasileira nessa área.

e palavras-chave de cada trabalho encontrado. O Quadro abaixo indica o panorama encontrado.

Quadro 1 - Total de trabalhos com a palavra-chave: brincadeira

Total de trabalhos encontrados	1.101 registros
Trabalhos selecionados	22 registros
Trabalhos relevantes para a pesquisa	3 registros

Fonte: CAPES, BDTD, SCIELO e ANPED

Tendo em vista a quantidade de trabalhos encontrados e a amplitude dos assuntos abordados nas pesquisas dentro da temática **brincadeira**, realizo uma segunda busca, visando obter dados mais precisos sobre a produção existente. Utilizo para isso a combinação de duas palavras-chave, a saber:

- *Brincadeira e linguagem escrita;
- *Brincadeira e escrita;
- *Brincadeira e alfabetização;
- * Brincadeira e letramento;
- *Escrita e práticas lúdicas;
- *Práticas lúdicas e educação infantil.

O Quadro 2 evidencia os resultados desta segunda etapa do levantamento bibliográfico.

Quadro 2 - Total de trabalhos com 2 palavras-chave: Brincadeira e linguagem escrita, brincadeira e escrita, brincadeira e alfabetização, brincadeira e letramento, escrita e práticas lúdicas, práticas lúdicas e educação infantil

Total de trabalhos encontrados	221 registros
Trabalhos selecionados	13 selecionados
Trabalhos relevantes para pesquisa	2 registros

Fonte: CAPES, BDTD, SCIELO e ANPED.

Frente ao pequeno número de trabalhos considerados relevantes nos dois levantamentos anteriores, e para refinar e ampliar as referências, fiz um terceiro rastreamento, com a combinação de 3 palavras-chave, sendo o critério utilizado a leitura de título, de palavras-chave e o resumo de cada trabalho. As combinações definidas estão descritas abaixo e os resultados encontram-se no Quadro 3:

- *Educação Infantil, brincadeira e letramento;
- *Educação Infantil, brincadeira e alfabetização;
- *Brincadeira, escrita e Educação Infantil;

*Práticas lúdicas, professor e Educação Infantil.

Quadro 3 - Total de trabalhos com 3 palavras-chave: Educação Infantil, brincadeira e letramento; educação Infantil, brincadeira e alfabetização; brincadeira, escrita e Educação Infantil; práticas lúdicas, professor e Educação Infantil.

Total de trabalhos encontrados	114 registros
Trabalhos selecionados	4 registros
Trabalhos relevantes para pesquisa	0 registro

Fonte: CAPES, BDTD, SCIELO e ANPED.

Para finalizar a busca utilizei, ainda, outra combinação de palavras-chave, considerando-se a teoria em que se baseia a pesquisa, a saber:

*Brincadeira, educação infantil e histórico-cultural;

*Brincadeira, linguagem escrita e histórico-cultural;

*Brincadeira, linguagem escrita, educação infantil e histórico-cultural;

*Atividades lúdicas, linguagem escrita, educação infantil e histórico-cultural.

Os resultados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Total de trabalhos incluindo a palavra-chave histórico-cultural: Brincadeira, educação infantil e histórico-cultural; brincadeira, linguagem escrita e histórico-cultural; brincadeira, linguagem escrita, Educação Infantil e histórico-cultural; atividades lúdicas, linguagem escrita, educação infantil e histórico-cultural.

Total de trabalhos encontrados	38 registros
Trabalhos selecionados	7 registros
Trabalhos relevantes para a pesquisa	2 registros

Fonte: CAPES, BDTD, SCIELO e ANPED.

O Quadro 5 indica o somatório de todos os trabalhos encontrados nas quatro etapas do levantamento realizado e descritas acima.

Quadro 5 - Total de trabalhos das quatro etapas de combinações de palavras:

Total de trabalhos encontrados	1.474 registros
Trabalhos selecionados	46 registros
Trabalhos relevantes	7 registros

Fontes: CAPES, BDTD, SCIELO e ANPED.

A leitura minuciosa dos resumos e de alguns capítulos das dissertações e de artigos publicados em anais ou periódicos, levou-me a escolher sete trabalhos, dos 46 trabalhos selecionados, considerados relevantes para a pesquisa em pauta; um número bastante reduzido frente ao universo considerado. Consta-se, dessa forma, a necessidade de estudos sobre este tema, haja vista as dificuldades que os professores apresentam em compreender os processos psicológicos que envolvem a aquisição da linguagem escrita pela criança. A seguir, traço uma breve análise e algumas considerações relacionadas às dissertações de mestrado consideradas relevantes no levantamento bibliográfico realizado.

Dentre as dissertações de mestrado realizadas sobre o tema em questão, Álvares (2011) investiga o significado atribuído ao brinquedo e às brincadeiras por professores e pais de uma unidade de educação infantil, da rede municipal de Goiânia. A autora aponta que ambos consideram a importância do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, além de perceberem a contribuição da brincadeira para a criança pensar, sentir, falar, fazer escolhas e produzir novos significados para as coisas que estão a sua volta. Entretanto, sua importância ainda aparece bastante localizada nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e oportunidades de interação social, de convívio, sendo instrumentalizados como meio de ensinar a criança conteúdos específicos. Em outras palavras, as brincadeiras ainda aparecem destituídas de seu caráter lúdico, sendo privilegiado seu aspecto instrumental.

A pesquisa de Dias (2009), fundamentada na teoria Histórico-Cultural e sócio-antropológica (Vigotski e Brougère), tematiza os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita, investigando o que pensam os professores da educação infantil e do ensino fundamental. A autora esclarece que, naquela situação, “o jogo aparece como instrumento didático e como ferramenta ‘atrativa’ nas aulas e nos processos de alfabetização” (DIAS, 2009, p. 85), revelando uma forma de controle dos adultos sobre a aprendizagem da criança. A estratégia de mediação usada pelos sujeitos da pesquisa foi, principalmente, a apresentação e explicação dos jogos e questionamentos sobre as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças; por outro lado, não são mencionadas as estratégias utilizadas pelas crianças no processo. Cabe ressaltar que a pesquisa evidenciou uma continuidade no uso do jogo como recurso didático, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental I, demonstrando consonância com os discursos pautados nos documentos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

(DIAS, 2009). A relação estabelecida pelas professoras entre os jogos e a linguagem escrita foi a de valorização por parte dos professores dos trabalhos em grupo e, também, a de abertura para correrem riscos de se depararem com o imprevisto proporcionado por outras aprendizagens.

Colling (2010) analisa a compreensão das professoras de Educação Infantil acerca do faz de conta das crianças e das culturas infantis no contexto educativo. Fundamentando-se nas discussões da sociologia da infância, a autora adverte que a criança tem sido submetida a práticas educativas em uma rotina institucionalizada que privilegiam seu lugar de aluno e a projetam para o futuro cada vez mais cedo. Nesse sentido, o tempo de viver as atividades próprias da infância está se tornando cada vez mais reduzido. A pesquisa analisa o material colhido junto a 11 professores que atuam com crianças de três a quatro anos em instituições públicas do município de Gaspar, em Santa Catarina. A autora demonstra que as professoras compreendem o faz de conta das crianças como a atividade principal nas instituições, argumentando que as crianças passam muito tempo dentro da instituição. Em conformidade com esta questão, a brincadeira aparece de forma sistemática nos planejamentos. A brincadeira é vista pelas professoras como atividade privilegiada, pois percebem aspectos das culturas infantis trazidos pelas crianças, principalmente do contexto familiar; entretanto, entendem que, ao brincar, as crianças estão simplesmente imitando situações vividas em outros momentos, não apresentam elementos teóricos para considerarem o caráter interpretativo do universo do mundo adulto. Outro aspecto que chamou a atenção na análise de Colling (2010) é que, apesar das professoras considerarem a brincadeira como atividade principal em que a criança se solta, se expressa, libera emoções e vontades, por vezes, ela é utilizada pelas professoras de modo instrumental, como um recurso para ensinar conteúdos específicos.

A pesquisa de Ujiie (2009) teve como um dos objetivos identificar e analisar o discurso das profissionais de educação infantil (coordenadora da secretaria municipal, coordenadoras e professores das unidades) do município de Irati, Paraná, sobre as concepções a respeito do brincar e as implicações desses conceitos nas suas práticas educativas. Seus resultados evidenciam quanto ainda necessitamos avançar para chegar a uma prática educativa que realmente considere a brincadeira como elemento vivo de constituição da personalidade humana. Indicando assim, limitações relacionadas tanto na compreensão dos textos oficiais sobre a educação infantil, quanto na tradução de suas ideias nas práticas que realizam. São suas palavras:

[...] as coordenadoras pontuam, no discurso proferido nas entrevistas, que a criança é a prioridade na Educação Infantil, e isto se configura em algumas práticas que observamos e de que temos conhecimento. Mas falta aos profissionais da rede instrumentalização formativa, competência textual e discursiva para traduzir em linguagem escrita as suas Propostas Pedagógicas, o que aspiram e, de algum modo, buscam realizar no cotidiano das instituições (UJIIE, 2009, p.65).

A autora observa também que, embora os princípios norteadores das políticas para a infância estejam explicitados na lei não estão materializados nas práticas efetivas das profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças:

[...] uma vez que as profissionais, coordenadoras e educadoras, não conhecem e nem se reconhecem na letra da lei, mas continuam atuando, a partir de práticas tradicionais e saberes próprios, distante da prática almejada para essa etapa do desenvolvimento da criança, com pouca ênfase na ação lúdica, devido a condições físicas e materiais deficitárias (UJIIE, 2009, p.123-124).

Moraes (2009), com o objetivo de averiguar como ocorre o processo de mediação das professoras durante a realização de brincadeiras, desenvolveu uma pesquisa em um Centro de Educação Infantil no município de Araraquara, São Paulo. Com base na teoria histórico-cultural, a pesquisadora concluiu que as professoras apresentaram uma postura passiva diante dos momentos em que a mediação se fazia necessária. A atuação das professoras ocorria, principalmente, nos momentos de explicação das regras e nas situações de conflitos entre as crianças. A autora conclui a pesquisa apontando a necessidade de promoção de atividades para formação teórica dos professores da rede de ensino.

Couto (2007), na pesquisa intitulada *O faz de conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca das implicações para o aprender a ler e escrever*, apresenta indícios acerca da possibilidade de um trabalho educativo que leve em conta o brincar como atividade propulsora para a apropriação da linguagem escrita, entendida na pesquisa como conhecimento cultural humano que precisa ser apropriado pela criança. Ao realizar a pesquisa numa turma de

1ª série, com crianças de 6 anos, a perspectiva proposta pela autora era entender o brincar não como *laissez faire* (COUTO, 2007), muito menos como a procura de uma antecipação da escrita considerada como o exercício de domínio das letras e suas combinações, mas sim como uma atividade que, por sua complexidade, proporciona as bases necessárias para a aprendizagem do ato de ler e escrever. Na referida pesquisa, exemplos destacam a importância do conhecimento por parte de quem comanda o processo, no caso, a professora/pesquisadora, acerca de uma teoria explícita do desenvolvimento humano que permita a compreensão do papel humanizador da educação e o entendimento das regularidades do desenvolvimento da criança.

Neves (2011), na pesquisa intitulada *A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever*, também aponta que existem possibilidades de práticas que concebam a brincadeira como elemento constituinte da formação humana e, em especial, da apropriação da linguagem escrita. Partindo da sociologia da infância, a autora analisa o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano da educação infantil, problematizando uma suposta dicotomia entre o brincar e a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem em relação à linguagem escrita. Em um dos exemplos observados, em que a proposta era a leitura e a realização de uma brincadeira, a pesquisadora demonstra evidências da relação feita pelas crianças entre a brincadeira vivida e o que está escrito no livro. O interesse pelo que estava escrito no livro foi reconhecido pela professora como legítimo e respaldado para que “as crianças, através de suas interações, ativamente criassem novos significados para a brincadeira no pátio, transformando-a também num evento de letramento” (NEVES, 2011, p. 15).

A pesquisa revelou também que a prática em que o brincar se faz presente como elemento que promove o desenvolvimento da criança não se apresenta somente como uma escolha pessoal do sujeito da pesquisa, mas está presente nos discursos oficiais apresentados nos documentos da prefeitura municipal de Educação de Belo Horizonte. Este dado nos possibilita pensar que tais discursos têm alcançado uma aceitação significativa entre os acadêmicos brasileiros ao utilizar autores que trazem em suas teorias a possibilidade de um entendimento concreto da importância da brincadeira no processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e, em especial, a relação entre brincadeira e linguagem escrita.

Pelas pesquisas apontadas acima, a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança aparece de forma bastante contundente tanto nos discursos oficiais, como nas manifestações dos profissionais que

atuam diretamente com as crianças dessa faixa de idade, mesmo fundamentando-se em diferentes perspectivas teóricas como a sociologia da infância e a teoria Histórico-Cultural. No entanto, em ambas as situações, sua funcionalidade muitas vezes ainda está pautada prioritariamente na contribuição para o ensino de conteúdos escolares. Sendo assim, pode-se formular a hipótese de que a atividade de brincar, mesmo valorizada pelos profissionais no discurso proferido, ainda não é materializada pela maioria dos professores em forma de trabalho pedagógico, como possibilidade de promoção do desenvolvimento da criança. As pesquisas indicam que não há clareza entre os profissionais da educação infantil sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, ficando evidente no discurso um esvaziamento de sua real ação sobre os processos psicológicos.

Outro aspecto revelador enunciado nas dissertações analisadas, e que vem ao encontro das inquietações e questionamentos levantados nesta pesquisa, é a dificuldade apresentada por alguns profissionais de relacionar a atividade de brincar e os processos de apropriação da linguagem escrita. É como se o processo de apropriação da linguagem escrita fosse pautado somente nos conflitos cognitivos da criança, desprovido da sua dimensão social, política, afetiva e cultural. Sendo assim, a compreensão de que a atividade de escrever é uma aprendizagem que ultrapassa a técnica de desenhar as letras, palavras e frases, ainda não aparece materializada, de forma hegemônica, nas práticas dos profissionais que atuam com essa faixa de idade.

Em seu livro *A criança na fase inicial da escrita, a alfabetização como processo discursivo*, Smolka (2008) discute os múltiplos aspectos que envolvem o processo de aquisição da escrita, e ressalta que a professora é figura fundamental na tarefa de ensinar esta outra forma de representar o mundo. Entretanto, o ensino da escrita tem se pautado na aplicação de técnicas desprovidas de sentido. Torna-se, dessa forma, uma atividade isolada das relações sociais estabelecidas pelas crianças, servindo, muitas vezes, de instrumento de dominação e classificação das crianças, como indica a autora:

A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior da escritura [...] é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve

apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar e dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe um interlocutor (SMOLKA, 2008, p. 69).

Procurando entender o estreitamento na forma de lidar com os processos educativos essenciais para a criança e, principalmente, a relação da brincadeira com as representações que dela decorre o processo de apropriação da escrita, é que recorremos à teoria histórico-cultural, mais especificamente a Vigotski (1931). Essa perspectiva teórica propõe outro viés para entender o percurso do desenvolvimento da criança no período anterior a sua entrada nos anos iniciais, ou seja, para este referencial teórico existe uma pré-história da linguagem escrita na qual se desencadeia todo um processo de aprendizagem na criança que precisa ser considerado e compreendido pelos professores tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais. As atividades realizadas pelas crianças nesse período, afirma o autor, têm relação direta com o aprendizado escolar mais adiante, e o percurso dessa construção simbólica inicia-se com os gestos, passa pela brincadeira, pelo desenho, até a criança se dar conta que pode representar sua fala, seus sentimentos, suas ações, suas descobertas por meio da escrita.

Essa teoria permite também compreender que a brincadeira é uma atividade que precisa ser ensinada e aprendida na escola de educação infantil e anos iniciais, não porque ao brincar a criança vai obter mais conhecimentos e garantir bons aprendizados no futuro, e sim porque possibilita a formação de estruturas internas como atenção, memória voluntária¹¹, emoção, sentimento, percepção, criação, atenção

¹¹ Segundo Martins (2012, p. 15), na primeira infância, a memória é involuntária e sem um fim determinado. Ou seja, a criança não evoca seus conteúdos por um ato volitivo e nem memoriza com o objetivo de recordar posteriormente. Fixa na memória aquilo que tem significação num determinado momento, que se relaciona com a satisfação de suas necessidades e interesses e, sobretudo, aquilo

voluntária¹², elementos constitutivos do desenvolvimento global da criança, entre eles, a apropriação dos códigos escritos, como indica Lima (2007).

Trata-se de reafirmar que o processo de aquisição da linguagem escrita ocorre desde os primeiros anos de vida do sujeito, e a brincadeira continua sendo uma atividade importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola, instituição responsável pela organização da sequência do conhecimento sistematizado, não pode se eximir dessa tarefa, tanto de realizar situações sociais as crianças, já na educação infantil, sobre a função social da escrita e sua utilização, quanto proporcionar brincadeiras no interior da escola nos anos iniciais, sob o risco de subtrair da criança esse direito. Assim, entende-se que é na relação com o outro e realizando atividades como brincar, desenhar, modular, construir, experimentar, pesquisar, representar, ler e ouvir histórias que a criança, desde a educação infantil, se apropria dos elementos da cultura, ou seja, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e se desenvolve.

Tais discussões nos levam a destacar a importância de pesquisas que proporcionem visibilidade para o trabalho do professor de educação infantil que, com suas ações intencionais, direciona os processos pedagógicos, permitindo que a criança estabeleça as relações e amplie suas representações sobre o mundo que a cerca. Nesse sentido, reafirmamos nosso objetivo de **analisar como o professor de educação infantil traduz o conhecimento acerca da relação entre a brincadeira e o processo de apropriação da linguagem escrita e de que forma ele opera com esse conhecimento ao planejar o seu trabalho diário com as crianças.**

Segundo a perspectiva teórica que orienta a presente investigação, a organização do ensino é compreendida como um instrumento que o professor tem para realizar o seu trabalho. O professor é o sujeito da

que possui um forte conteúdo emocional. A conversão, ainda que futura, da memória involuntária em memória voluntária não ocorre na ausência de condições educativas que tem essa finalidade ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança, uma vez que a experiência de associação, a repetição e o treino são requisitos primários para essa aquisição.

¹² A atenção voluntária é compreendida pelos teóricos dessa perspectiva como o domínio de atenção involuntária, ou seja, a brincadeira leva necessariamente a criança a ter domínio das suas vontades, desenvolvendo outras técnicas de concentração e atenção, essenciais no prosseguimento da escolarização.

atividade de ensino e o ensino é necessariamente o objeto de sua atividade, por meio do qual vai agir e transformar a realidade, tal qual um trabalhador manual que tem na matéria-prima seu objeto de trabalho, e vai buscar instrumentos para modificar aquela matéria-prima a partir de sua ação sobre o objeto. Pasqualini (2010) formulou a hipótese de que existe um sistema de relações entre a criança, o conteúdo, o recurso e as condições de ensino importantíssimo a ser considerado na atividade docente. Partindo desse entendimento, por um lado o professor se defronta com tais relações e por outro lado, simultaneamente, as organiza, sendo o produto da prática o elemento que lhe atribui significado. Nas palavras da autora:

Assim, na atividade de ensino, o professor de educação infantil se defronta com uma criança em um determinado período do desenvolvimento (estado), que é ao mesmo tempo uma criança em desenvolvimento (movimento). Isso implica que a relação *conteúdos e recursos* e a organização das *condições* de ensino têm como referência uma criança diferente a cada momento. Aprender o estado atual das crianças à luz da compreensão da lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil orienta o professor na seleção do *conteúdo* (o que ensinar), na medida em que permite avaliar a adequação do *conteúdo* ao período do desenvolvimento da *criança* e identificar qual *conteúdo* pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento. Revelam-se, assim, as possibilidades de apropriação do *conteúdo* em termos de níveis de complexidade com que ele pode ser trabalhado (PASQUALINI, 2010, p. 181, grifo do autor).

A formulação dos elementos pautados pela autora dá pistas para compreender que, ao conduzir a atividade de ensino, o professor lida com uma complexa rede de relações e precisa de um profundo conhecimento da trajetória do desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança, a partir das leis universais do desenvolvimento psíquico. Somente sob essas condições, o professor poderá colocar os recursos utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos em benefício da apropriação do conhecimento pela criança de maneira adequada.

De posse dos elementos levantados até o momento, apresentaremos nos itens seguintes a definição dos procedimentos

metodológicos adotados na investigação e a contextualização do campo em que foi realizada a pesquisa.

2.2 DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Paralelamente ao levantamento bibliográfico, efetivei estudos almejando uma unidade teórica que pudesse eleger questões para compreender o tema numa perspectiva histórica, e aprofundar os aspectos relacionados à atividade guia da constituição humana na educação infantil. Uma disciplina fundamental nesse processo foi o seminário especial sobre *A atividade da criança na perspectiva histórico-cultural*, ministrado pela professora Dr^a Maria Isabel Serrão, porque permitiu apropriação dos conceitos vinculados ao desenvolvimento humano, principalmente a partir das obras de Vigotski e Leontiev, bem como relacionar o papel diretivo necessário ao professor na produção de atividades de ensino, e a atividade de brincar ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Tais estudos permitiram compreender o pressuposto que orienta o presente trabalho, com base na teoria histórico-cultural: a brincadeira é uma atividade humana que impulsiona o desenvolvimento humano, e, de modo específico, o desenvolvimento da criança. Ela deve ser oportunizada nas instituições educativas porque insere a criança na cultura, constituindo-se em um modo de recriar simbolicamente as experiências sociais dos adultos a sua volta, tarefas que, por conta das suas limitações de ação, seria incapaz de realizar. Segundo Vigotski (2008), na brincadeira a capacidade de representar o que está ausente e de criar algo novo surge, ou seja, a criança constrói a consciência das coisas e dos fenômenos por meio da ação de brincar tecido pela participação nas práticas sociais ao operar com instrumentos que são de uso dos adultos e, nesse processo, promove o seu desenvolvimento e novas capacidades de atuar sobre a realidade.

Tal pressuposto teórico orientou todas as decisões tomadas a partir de então: a definição das unidades de análise, do campo em que a pesquisa seria realizada, bem como dos instrumentos a serem utilizados.

Concomitantemente à definição do aporte teórico-metodológico, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de ética de pesquisa da Universidade de Federal de Santa Catarina, seguindo os parâmetros legais para a realização de uma pesquisa científica. De posse da autorização cedida pelo Conselho de ética, era necessário definir o campo empírico para compor os elementos e obter os dados necessários para o

desenvolvimento da pesquisa. Esse momento mostrou-se bastante tenso. Afinal, o critério de delimitação do campo empírico passava pelo estabelecimento de um diálogo pautado em possibilidades efetivadas por professores experientes e que desenvolvessem práticas que fossem referência na educação infantil do município de Florianópolis, tais como apresentação de trabalhos e/ou realização de oficinas e cursos para formação de professores da educação infantil. Interrogar sobre a intencionalidade da ação do professor considerando uma teoria que entende a importância da brincadeira ao desenvolvimento infantil só teria sentido se fosse realizada com professores que tivessem em, algum momento de sua trajetória, conhecimento dessa teoria.

As discussões realizadas no momento da qualificação do projeto orientaram a definição do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, localizado no campus universitário, no bairro Trindade, em Florianópolis, como espaço mais apropriado e que atendia plenamente aos critérios estabelecidos. Realizar a pesquisa no NDI provocou, particularmente, entusiasmo em razão de um desejo anterior de conhecer o trabalho desenvolvido nesse espaço, considerando que as orientações práticas desenvolvidas neste Núcleo aproximam-se da teoria que orienta o desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, o contato com a instituição foi feito por meio da sua direção e do Departamento de Pesquisa e Extensão, para apresentar o projeto de pesquisa e prestar os demais esclarecimentos, bem como obter autorização para a sua realização.

Em novembro de 2013 ocorreu o primeiro contato com o NDI. Após uma reunião com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com a coordenadora de pesquisa e extensão, a coordenadora pedagógica nos acompanhou em uma visita aos diferentes espaços da instituição para uma primeira aproximação com o ambiente.

Após a apreciação e aprovação da realização da pesquisa pelo corpo de funcionários do NDI e delimitada a instituição como ponto de referência para a obtenção dos dados empíricos, passou-se à definição do plano da pesquisa e dos instrumentos a serem utilizados.

Inicialmente, a ideia era observar as salas com crianças a partir de 3 anos de idade até o último ano da educação infantil, considerando que, segundo Vigotski (2008), é a partir dessa idade que o brincar aparece como atividade que guia o desenvolvimento da criança. No entanto, logo se evidenciou a complexidade e abrangência das questões envolvidas nesse processo e essa primeira ideia foi afastada, levando-nos a optar por somente uma sala, cuja escolha ficou a critério dos profissionais do NDI.

A fim de conhecer mais de perto a dinâmica do NDI, optou-se por realizar, em um primeiro momento, uma experiência piloto, antes de definir a sala e os instrumentos a serem utilizados na pesquisa. As observações em caráter de experiência piloto ocorreram duas vezes por semana no período de 12/11/2013 a 28/11/2013 em um grupo com 19 crianças de 5 a 6 anos de idade no período matutino.

No início de 2014 foi definido pela instituição o grupo para a realização da pesquisa: o GRUPO 5 do período matutino, composto de 14 crianças entre meninos e meninas, com idades que variam de 4 anos a 4 anos e 11 meses e as observações ocorreram período de 2 meses.

A presente pesquisa constituiu-se em um estudo de caso de cunho qualitativo por considerar que este recurso metodológico, apesar de poder ser utilizado por diferentes correntes teóricas, possui “plasticidade suficiente”, conforme indica Sarmiento (2003, p. 137), para comportar os contributos necessários aos estudos em escolas. De posse de um contexto singular, esse instrumento metodológico encontra as condições apropriadas para uma interpretação de ações, também singulares, resultado das produções de saberes dos sujeitos da pesquisa. Segundo o mesmo autor, uma pesquisa cunhada com estas características compreende que o conhecimento científico não pode se pautar em leis gerais. Pelo contrário, deve ser resultado de um trabalho de interpretação das singularidades no interior das diferentes relações entre os envolvidos na pesquisa, ou seja, entre o pesquisador e o sujeito objeto da pesquisa. Como afirma o autor, aquilo que diferencia o estudo de caso de “outros desenhos ou outros formatos metodológicos é o facto de se situar numa unidade – ou sistema integrado” (SARMENTO, 2003, p. 137). Assim, tanto na reconstituição, quanto nas representações das complexidades das ações, considera-se o trabalho relacional, entendendo-se que a pesquisa científica passa necessariamente por articular a interpretação dos dados sociais empíricos com o contexto político e ideológico do espaço no qual ocorre a pesquisa.

Com base em diferentes autores, Sarmiento organiza assim sua ideia sobre estudo de caso:

O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERRIAM, 1998, p. 9); ou, então, como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida,

especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 1994, p. 13). Qualquer uma dessas definições considera que o que especifica um estudo de caso é a natureza singular do objecto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório (STAKE, 1998) (SARMENTO, 2003, p. 137).

Para Ludke e André (1986), o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo; as autoras enfatizam a interpretação em contexto entendendo que para compreender um fenômeno geral é necessário entender a situação específica e a relação entre elas. Concebem ainda que o estudo de caso deve revelar as multiplicidades de relações existentes numa situação, relatando tal situação de forma profunda e completa.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram: observações, questionário e entrevista semiestruturada com a professora responsável pela sala. Além desses instrumentos, tive a oportunidade de observar algumas reuniões pedagógicas do corpo docente. Nessas reuniões, constatei uma participação efetiva do grupo de funcionários (as) na organização, encaminhamentos e decisões sobre questões relacionadas ao NDI, tanto no que diz respeito aos aspectos administrativos, quanto pedagógicos.

O questionário foi um instrumento importante porque proporcionou um espaço tranquilo para a professora expor sua compreensão acerca da temática em questão. Apesar de ser uma técnica de investigação que pode atingir um número considerável de pessoas, nesta pesquisa foi utilizado somente com a professora da sala na qual realizamos as observações. Ele foi composto por perguntas abertas e fechadas, formuladas a partir das categorias de análise definidas com base no referencial teórico que orienta a investigação. O questionário, na íntegra, está no Apêndice A.

A observação das aulas foi da mesma forma um instrumento importante no desenvolvimento da pesquisa porque possibilitou uma relação direta de verificação das ocorrências de determinadas situações, permitido uma aproximação maior com as perspectivas do sujeito da pesquisa em relação ao objeto em questão. Ao dissertar sobre as questões que envolvem este instrumento de pesquisa, (SARMENTO, 2003) ressalta que, independentemente do grau de participação do observador, a situação imbricada na observação nunca será natural, haja vista que a presença do investigador afeta a rede de relações ali existente e introduz

novas relações sociais que vão se estreitando à medida que aumenta o tempo de permanência do observador no espaço observado. “Assim como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de acção que não seja, num certo sentido, sempre participante” (SARMENTO, 2003, p. 160). Entretanto, alerta o autor, é necessária vigília permanente por parte do observador, para não se envolver nas práticas sociais do grupo a ponto de impedir o distanciamento crítico necessário para a interpretação do material colhido para análise. Nesse aspecto em particular, há que se referenciar o grande esforço realizado para manter o distanciamento recomendado pelo autor acima citado, haja vista as solicitações das crianças para participar das atividades durante o todo o período das observações.

Outro instrumento metodológico utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada, escolhida por se constituir em um:

[...] pertinente instrumento metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão da realidade humana, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, um conjunto ordenado de tudo o que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2000, p.165).

Torna-se necessário esclarecer que a entrevista passou a ser um instrumento fundamental e se caracterizou como uma conversa para elucidar questões que, durante o processo de observação, não foi possível compreender. Assim, as perguntas relacionadas para a entrevista surgiram no decorrer das observações, possibilitando compreender a ação da professora à medida que ela pôde explicar seu entendimento sobre as ações realizadas em sala. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B.

Sarmento (2003), ao discorrer sobre o estudo de caso etnográfico em educação, sustenta a importância de a entrevista ocorrer de maneira descontraída para que o entrevistado se sinta livre e tranquilo para expressar seus saberes, suas ações e seus não saberes, e não se constituir em uma camisa de forças para o entrevistado. Para isso é fundamental que:

O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as

entrevistas nesses momentos em que falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real. Um momento assim só se torna possível se a ‘conversa’ fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância. Deste modo, a resposta é menos calculada e fica convocado o ‘elemento humano, necessário na entrevista para a sua validade’ (KITWOOD, ap. Cohen MANION, 1990, p. 391). A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive (SARMENTO, 2003, p. 162-163).

Sarmiento (2003) considera fundamental o cruzamento dos diferentes instrumentos de recolha das informações para a análise no interior de uma unidade escolar, haja vista que o cruzamento das informações que são recolhidas nas entrevistas, nas observações e nos documentos ajuda a ampliar as possibilidades de análise, impedindo a unilateralidade de um só instrumento. A triangulação torna-se um meio importantíssimo para realizar o confronto e a confirmação das informações. As considerações realizadas pelo autor a seguir, reafirmam tal ideia:

O cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que ‘é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma’ (BRESSOUX, 1994, p. 111). Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da *abrangência* dos processos de pesquisa e da *confirmação* de informação (SARMENTO, 2003, p. 157, grifo do autor).

Assim, de posse dos materiais empíricos e orientadas pelas categorias citadas no desenvolvimento da pesquisa, realizamos a análise dos dados que se encontra detalhada nos capítulos seguintes.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para a caracterização do NDI, lançamos mão de dois procedimentos: a busca por documentos que permitissem compreender sua história e as condições atuais de funcionamento e o registro das impressões que fomos recolhendo desde o nosso ingresso na instituição.

Os documentos, como indica Sarmiento (2003), são componentes importantes no cotidiano das escolas e oferecem ao investigador um repertório de informações importantes para a realização das análises. Segundo o autor:

Os documentos podem ser *textos projectivos da acção* - planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos etc.; *produtos da acção* - relatórios, actas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e *documentos performativos*, isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmos - jornais escolares, notícias do jornal de parede, redacções, diários etc. (SARMENTO, 2003, p.164, grifo do autor).

Nesta pesquisa foram consultados diversos documentos de diferentes tipos, a saber: artigos em diferentes revistas e anais de congressos elaborados por professores e profissionais do NDI sobre vários assuntos relacionados à educação infantil, livros com estudos sobre o NDI, o projeto político pedagógico da instituição, a agenda escolar, o caderno de planejamento da professora sujeito da pesquisa, além do *site* do NDI. Estes documentos contribuíram sobremaneira para entender a dinâmica e funcionamento do Núcleo.

Uma síntese do cenário nacional que serviu de pano de fundo para a criação do NDI pode ser expresso pelas mudanças que caracterizaram os trinta últimos anos do século XX, dentre as quais podemos destacar: o significativo crescimento urbano, a crise do regime militar, o crescente processo de industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho reconfigurando de maneira decisiva o perfil da constituição familiar e que intensificaram, na década de 1970, a organização dos trabalhadores em

categorias para lutar por direitos trabalhistas. O movimento de mulheres foi fundamental na luta por melhores condições de trabalho, além da luta por um local seguro para deixarem os filhos enquanto trabalhavam.

Nesse contexto nacional, o NDI da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), unidade de educação infantil vinculada ao Centro de ciências da Educação (CED), foi criado em 1980. Com caráter eminentemente assistencialista, sua principal finalidade era atender a filhos de funcionários, professores e estudantes da UFSC enquanto exerciam suas atividades na Universidade. A portaria nº 119/80 estabeleceu que o NDI iniciasse suas atividades com 32 crianças a serem atendidas em período integral, matutino e vespertino.

O caráter assistencialista que marcou a fundação e a funcionalidade do NDI e que tinha como principais preocupações atender às necessidades básicas das crianças e suprir a ausência da mãe foi expresso no depoimento da diretora da época, descrita na pesquisa realizada por Raupp (2002, p. 32). A sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento da importância do caráter pedagógico para atender às crianças eram visíveis também na formação do quadro dos profissionais que atendiam diretamente às crianças. O quadro inicial era composto por 16 profissionais: uma diretora, uma coordenadora, um técnico de enfermagem, um médico, uma cozinheira, três serventes e oito atendentes que atuavam diretamente com as crianças, sendo que destes, três com formação em magistério, um com habilitação em materno-infantil, um com habilitação em química e três com ensino fundamental. O NDI contava também com um estagiário de serviço social.

O período inicial foi assim caracterizado:

Os dois primeiros anos caracterizaram-se, basicamente, pela 'guarda' das crianças. Não havia pessoal com formação mínima exigida por lei para fazer um trabalho pedagógico com as crianças, orientar estagiários, colaborar ou participar de pesquisa e extensão. A preocupação principal era com a saúde, alimentação e higiene das crianças. Os profissionais atendiam às necessidades básicas (NECHEL; KUCHLER, 2010, p. 239).

Esse cenário, em que prevalecia a assistência, ocorria principalmente porque não existia um projeto pedagógico que atendesse à demanda educativa à época, justamente porque as pessoas que realizavam as atividades diretamente com as crianças eram contratadas como auxiliar operacionais de serviços diversos. Assim, a formação dos

profissionais sempre foi uma preocupação e uma forte demanda para dar sustentação a um trabalho pedagógico no NDI; entretanto, o tempo trabalhando diretamente com criança preenchia praticamente toda a carga horária, tornando impossível a formação dos profissionais. A formação em serviço como uma prática regular do NDI começou somente em 1982, com a contratação de professores e a redistribuição dos profissionais para exercerem suas reais funções.

Os documentos indicam que este foi um período em que muitas lutas foram travadas. A gradativa conquista de redução da jornada de trabalho dos profissionais para 30 horas semanais atuando diretamente com crianças foi um grande avanço para, em 1984, iniciar a formação em serviço de forma mais sistematizada.

Os avanços obtidos principalmente sob o ponto de vista legal ao final das décadas de 1980 (com a constituição de 1988) e de 1990 (com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996), decorrentes das lutas sociais por políticas públicas que compreendessem as crianças como sujeitos de direitos, determinaram outro viés de atendimento nas creches e pré-escolas para as crianças pequenas, apontando, dessa forma, para uma superação das políticas de cunho assistencialista, que traziam consigo a ideia de que a educação é um favor do estado e não um direito da criança. Para essa corrente educativa, a baixa qualidade da educação é justificada pela necessidade de formar hábitos e atitudes, cunhando um caráter moralista e disciplinador para as crianças das classes populares, como evidenciado a seguir:

[...] concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito – aos mais necessitados, aos incapazes – e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais (KUHLMANN, 1998, p. 181).

Em função das mudanças legais, em 1989 ficou estabelecido pela portaria nº 1078/GR/88 que o atendimento no NDI passaria a ser de meio período (matutino e vespertino), considerando o princípio de que a vaga é da criança não dos pais, além de estabelecer a garantia da permanência da criança em todo o ciclo da educação oferecido pelo Núcleo.

As mudanças também se fizeram presentes no que se refere aos cargos diretivos do NDI: segundo Raupp (2002), somente no ano de 1990

houve a primeira eleição para diretor e auxiliar de direção; tais funções até a referida data eram preenchidas por indicação do reitor da UFSC.

Em razão de o número de crianças atendidas em 1992 praticamente dobrar, ou seja, passar de 142 para 278, o NDI pleiteou concurso público para atender à nova demanda. Entretanto, somente em 1998 o quadro aumentou: nesse ano 26 professores integravam o quadro efetivo do NDI.

Por volta de 1992 criou-se uma coordenadoria de pesquisa e extensão com dedicação exclusiva para esta atividade. Em 1993, foi eleita uma professora para a coordenação pedagógica e alguns anos mais tarde, em 1996, passou a fazer parte do quadro de profissionais um professor de educação física e um contador de histórias. Tais conquistas, aliadas ao aumento da carga horária dos profissionais dedicada à atividade de pesquisa e extensão, sem dúvida abriram outros espaços na consolidação de um trabalho cada vez mais sistematizado e multidisciplinar no NDI. Segundo Raupp (2002, p. 36), este foi um momento de muita participação, dúvidas, embates, conquistas, estudo e sistematização dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e os demais trabalhadores deste Núcleo. As discussões sobre os trabalhos realizados no Núcleo tornaram-se mais volumosas e a sua proposta curricular¹³ começou a ser elaborada. Em depoimento, a diretora do NDI à época relata:

Havia uma forte preocupação com a formação em serviço, tendo sido realizado vários encontros com esse fim. As temáticas eram previamente definidas com o grupo e os momentos organizados por alguns professores que prontificavam-se em sistematizar o conteúdo e o discuti-lo ao grupo (RAUPP, 2002, p. 38).

O NDI, desde sua fundação, colocou-se como partícipe das conquistas e mudanças ocorridas na educação infantil, tendo seus profissionais participado de diversos fóruns de discussões e proposto encaminhamentos relativos às questões políticas e pedagógicas sobre a criança e a infância, seja no contexto educacional local, regional ou nacional. Como instituição pública inserida em um contexto educacional federal, vivenciou os avanços e retrocessos característicos das práticas docentes, sendo o trabalho pedagógico, ao longo de sua trajetória, orientado por diferentes concepções teórico-metodológicas e

¹³ Um detalhamento das questões relacionadas ao processo de construção de uma proposta curricular no NDI pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Barreto (1993).

acompanhado os diferentes momentos históricos pelos quais passou a educação e, em particular, a educação infantil nos últimos anos.

Nessa trajetória, evidenciam-se diferentes formas de realizar o trabalho educativo: no início, as atividades respondiam à concepção que compreendia o Núcleo como espaço de “guarda” das crianças; com o passar dos anos, outros direcionamentos foram tomando corpo e foram sendo incorporados ao cotidiano: reuniões de estudos, compras de equipamentos e brinquedos, incentivo à formação dos profissionais e um constante movimento na busca de, cada vez mais, realizar um trabalho em que a criança fosse considerada em suas peculiaridades de aprender, de se relacionar e de estar no mundo.

Neste caminhar, os documentos evidenciam que, por volta de 1986, o planejamento começa a se tornar um instrumento intencional e mais sistematizado do professor. Com isso, as dúvidas e discussões começam a se esgarçar de forma mais intensa e coletiva e extrapolam os muros do NDI à medida que os profissionais percebiam que os desafios e necessidade não eram privilégio somente deste Núcleo, eram questões, limites e desafios nacionais que só poderiam ser encaminhadas, de forma mais efetiva, se isto fosse feito coletivamente. A citação abaixo evidencia a participação desses profissionais em movimentos organizados no âmbito da educação infantil:

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil enfrenta inúmeros desafios à sua concretização em nosso país. Trata-se da necessidade de ampliação das redes, da melhoria da qualidade dos serviços, da efetiva integração aos sistemas de ensino, do direcionamento dos recursos financeiros, da definição de normas para credenciamento e regularização do funcionamento dessas instituições, bem como da exigência de formação adequada dos seus profissionais, enfim, inúmeros são seus desafios. O processo de enfrentamento desses desafios mobilizou participantes de fóruns de educação infantil de diferentes Estados brasileiros na constituição de uma ação conjunta em torno do fortalecimento da educação Infantil enquanto campo de conhecimento, atuação profissional e de política educacional pública. A partir de 1999 vários encontros de articulação entre representantes de estados ocorreram e configurou-se um projeto de atuação; surge assim o

‘Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil’. O NDI/UFSC participa desde 1996 buscando se comprometer com a proposição e acompanhamento de diretrizes políticas e ações na área de educação infantil (FULLGRAF, *apud* FULLGRAF; WEISS, 2002, p. 21).

À medida que a equipe foi se apropriando de questões mais amplas envolvendo o processo educativo na educação infantil em nível nacional, nutrido-se de diferentes demandas teórico-metodológicas, tornou o trabalho pedagógico mais coletivo e assumiu de forma mais robusta sua função de trabalhar nos níveis de ensino, pesquisa e extensão¹⁴, princípio que norteia o trabalho das universidades federais. Nesse sentido, o NDI foi conquistando o reconhecimento dentro da própria universidade e na sociedade em geral. A socialização dos conhecimentos acumulados no âmbito da educação infantil, juntamente com a consciência política ao longo da trajetória do Núcleo, rendeu aos seus profissionais o engajamento e o direito de participar em várias instâncias políticas dentro da universidade, dentre elas o Conselho Departamental, instância que congrega todos os órgãos que compõem o Centro de Ciências da Educação (CED) com direito a voz e voto. Tal direito foi conquistado à medida que o NDI foi se consolidando como instância educativa reconhecida, seja em assuntos relacionados às questões administrativas, seja nos aspectos pedagógicos, além do caráter político, o que permitiu a participação do NDI em decisões importantes da vida da universidade.

Outro aspecto importante para a articulação do NDI às instâncias do CED foi a criação, na década de 1990, do núcleo de pesquisa intitulado “Núcleo de estudos de 0 a 6 anos” envolvendo profissionais dos dois segmentos, o que, sem sombra de dúvida, teve uma repercussão importante para a consolidação da atividade de pesquisa no NDI. Os estágios realizados pelo curso de Pedagogia e também por outros cursos de graduação da UFSC no NDI promoveram a parceria do Núcleo nas atividades de ensino da universidade. Já as atividades de extensão realizadas pelos profissionais do NDI consolidaram-se ao longo dos anos e culminaram na oferta do curso de Especialização em Educação Infantil aos profissionais de várias cidades do estado de Santa Catarina, em parceria com o MEC, efetivado desde setembro de 2010. As atividades desenvolvidas no Núcleo são sintetizadas na citação abaixo:

¹⁴ Para obter informações sobre as produções científicas, pesquisa, extensão realizadas até o ano de 2002 pelos profissionais do NDI, consultar Raupp (2002).

A pesquisa e a extensão passaram, (juntamente com o ensino) então, a se constituir objetivos do NDI: a pesquisa consolidando-se e estabelecendo-se como mola propulsora da produção de conhecimentos na área da Educação Infantil, contribuindo para a discussão, análise e intervenção da prática pedagógica; e a extensão caracterizando-se pela socialização dos conhecimentos produzidos a partir das pesquisas e da prática pedagógica através de cursos, assessorias, palestras, oficinas pedagógicas e atividades afins (RAUPP, 2002, p. 52).

A articulação das diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas ao longo dessas três décadas de trabalho tem se caracterizado em um grande desafio, haja vista que se trata de uma instituição pública que vislumbra em sua luta política: recursos financeiros, condições para aumentar o número de crianças atendidas, além de priorizar uma educação de qualidade. Os profissionais do NDI entendem que esse movimento de ampliação de suas atividades ocorreu, principalmente, em função dos elementos teórico-metodológicos que vem sustentando o trabalho pedagógico nesse Núcleo, o que lhes permitiu contribuir no processo formativo dos alunos de graduação, tanto do curso de pedagogia quanto na formação de professores em geral:

Ao longo de sua existência, os profissionais que atuam no Núcleo, vêm acompanhando as discussões relacionadas à infância e à educação infantil e estão cada vez mais conscientes de que a concepção que se tem a respeito destes aspectos, gera uma repercussão importantíssima na prática pedagógica. Como instituição pública inserida num contexto maior, que é a própria sociedade, pode-se dizer que a concepção de educação infantil que perpassa as práticas docentes dos profissionais que atuam no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vêm se modificando e avançando a cada ano, numa perspectiva de compreender melhor, entre outras coisas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel da educação infantil. As concepções que vêm permeando o trabalho educativo desenvolvido no NDI são resultado de um processo que ocorre numa espiral de questionamentos, de buscas e incertezas, que

perpassam a prática pedagógica de seus educadores. Evidentemente não é um processo que ocorre linearmente, ao contrário, são muitas as idas e vindas, sucessos e insucessos e há muitas concepções estagnadas e arraigadas e intrinsecamente ligadas às práticas e vivências individuais (FULLGRAF, 2002, p. 52-53).

Os sujeitos que construíram e continuam a construir essa trajetória marcaram e continuam marcando seu tempo ao se colocarem como sujeitos ativos em sua função social. A trajetória trilhada nessa história revela um campo de lutas políticas, com atuação contundente no que se refere à formação continuada de quem nela atua, na consolidação como espaço acadêmico no contexto universitário e no entendimento que uma instituição como o NDI, localizada no interior de uma universidade pública, só se justifica se for capaz de atender e também responder às principais necessidades e desafios colocados para a educação pública neste país.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no NDI ao longo da sua história, constata-se, aos moldes do que aconteceu no restante do país, que vem sendo orientado pela psicologia em suas diferentes correntes. Nas décadas de 1970 e 1980, o NDI era respaldado teoricamente pela psicologia genética de Jean Piaget, que privilegia o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando o interesse a partir das características próprias das etapas evolutivas do seu desenvolvimento. Vejamos como isto se expressa nos documentos:

Em Santa Catarina, ocorreu o *boom piagetiano*, sendo uma forte expressão desse período a formação de um grande contingente de professores de creches e pré-escolas por meio do Programa de Educação Pré-Escolar – Proepre (Brasil, 1983), fundamentado nos estudos de Piaget. Associaram-se, nesse período, duas referências marcantes de base piagetiana: o livro de autoria de Madalena Freire, do ano de 1982, intitulado **A paixão de conhecer o mundo** e o programa para formação de professores da pré-escola intitulado ‘Projeto Professor da Pré-Escola’ (BRASIL, 1991), que incluía dois volumes impressos e vinte programas de TV20. Essas referências foram predominantes na formação das professoras do NDI até final da década de 80, período em que se iniciam as discussões sobre Vigotski, mantendo-se a

influência piagetiana. Uma terceira referência expressiva desse período foi o livro coordenado por Sonia Kramer (1989, p. 14) com uma proposta curricular para a Educação Infantil, pautada nas áreas do conhecimento que orientava para '[...] garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos, autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo'. O livro coordenado por Zilma de Moraes Oliveira et alii (1992, p.16), baseado numa visão sociointeracionista do desenvolvimento humano, foi também uma referência marcante, sobretudo para o trabalho com os bebês. A base teórica predominante deste final de década e entrada da década de 90 era a 'socioconstrutivista' ou 'sociointeracionista', a qual aproximava as teorias de Piaget, Vigotski e também de Wallon (RAUPP, 2011, p.10-11, grifo do autor).

Percebe-se que predominava no trabalho desenvolvido no NDI um ecletismo pedagógico, característico das instituições de educação infantil à época. O alargamento dos estudos no final da década de 1990 trouxe para o seio do debate a preocupação com a finalidade da educação infantil, fomentando questionamentos sobre alguns pontos, em especial a relação entre educar e cuidar e a superação da dicotomia entre assistência e educação. A partir de então, o NDI buscou o diálogo com a Antropologia e a Sociologia para abrir as possibilidades em suas ações, como vemos a seguir:

Ainda neste final de década, uma nova tendência na área da Educação Infantil, denominada de pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), busca consolidar uma especificidade do campo que procura se desvincular da escola. Para essa nova tendência, a Educação Infantil não é escola mas um espaço de complementaridade da educação familiar; nela não há ensino, mas, a existência de relações educativas; não há áreas de conhecimento/conteúdo mas há um espaço de convívio coletivo; não há alunos mas, crianças. Seguindo essa tendência, as professoras do NDI passaram a priorizar no seu trabalho com as crianças, as seguintes funções: a observação, a

organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança. Os estudos, neste período, direcionaram-se, prioritariamente, para a Sociologia da Infância e para a Antropologia da infância (RAUPP, 2011, p.12).

Considerando que o espaço educativo é movido por processos reflexivos das ações diárias, no início Do ano de 2000 essa forma de encaminhar os trabalhos educativos no NDI também sofreu questionamento entre os próprios professores. Acompanhando os debates que aconteciam em nível nacional, os questionamentos referiam-se, sobretudo, ao esvaziamento dos conteúdos escolares e o papel do professor na condução dos trabalhos, bem como “às apropriações neoliberais da teoria de Vigotski” (RAUPP, 2011, p. 12).

Considerando os diferentes entendimentos acerca do desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem e do papel do professor, e tentando dar respostas às demandas cotidianas impostas pelo trabalho pedagógico e pelas relações com as crianças, o NDI passou a incluir em seus estudos as contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia e da escola de Vigotski, vinculando tais debates com as determinações políticas e sociais que envolvem a educação infantil. Esse diálogo com mais afinco com os autores da teoria Histórico-Cultural e também com teóricos de outras áreas do conhecimento, entre eles a História e a Filosofia, vem contribuindo para refinar o conhecimento acerca da criança e da infância, bem como delimitar outras metodologias de trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Além disso, contribui para o entendimento de que o espaço educativo é formado por múltiplos espaços que devem ultrapassar as fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento, em vista a uma educação de qualidade. Uma compreensão mais ampla da educação infantil se expressa na citação abaixo sobre as necessidades de formação dos profissionais que ali atuam:

Atualmente, a concepção de formação das professoras, incluindo psicóloga, enfermeiras, nutricionista e pedagogas que integram o grupo de profissionais vinculados às coordenações pedagógica, de pesquisa e extensão deste núcleo, pauta-se em discussões sobre a Educação Infantil articuladas à Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Pedagogia. Esta formação inclui a importância da inserção cultural destes profissionais, o que significa uma formação

para além dos conhecimentos e habilidades diretamente relacionados à especificidade do trabalho na Educação Infantil, requerendo a ultrapassagem desta fronteira. Na nossa sociedade, múltiplos são os espaços que nos permitem conhecer, experimentar e expressar sentimentos e conhecimentos, desenvolver a valorização da cultura local e para além desta. Desfrutar dos recursos culturais, entre eles, cinemas, teatros, museus, shows musicais, pontos históricos da ilha, entre outros, são experiências valorizadas no processo de formação dos profissionais deste núcleo (RAUPP, 2011, p.13).

Atualmente, o quadro profissional do NDI conta com vinte e dois professores efetivos e quatro professores substitutos, que possuem a seguinte formação: seis são doutoras, seis estão cursando doutorado, seis são mestres e seis possuem especialização. O NDI conta também com 26 técnicos administrativos, assim distribuídos: uma psicóloga, um técnico em nutrição, dois auxiliares administrativo, duas enfermeiras, uma pedagoga/coordenadora administrativa, uma assistente social, um chefe da seção de apoio pedagógico ao movimento corporal, duas pedagogas, uma administradora, uma assistente administrativo, um contínuo, um técnico de enfermagem, um porteiro, cinco auxiliares de creche, um mestre de ofício, uma cozinheira, um chefe da sessão de apoio à biblioteca, dois técnicos em assuntos educacionais. Os demais funcionários são bolsistas conforme o quadro da página 49.

Os professores que atuam no NDI têm contrato de 40 horas semanais, sendo que, de acordo a Resolução n.032/CEPE/90-UFSC, um turno desse período é destinado às atividades diretamente com criança e o outro turno é organizado em atividades distribuídas entre registros, planejamentos, reuniões, atendimento às famílias, pesquisas, extensão, projetos, estudos, participação em eventos e congressos. Nos últimos anos os projetos ampliaram-se e diversificaram-se, destacando-se dentre eles: o Projeto Portal do Professor/MEC e Projeto TV Escola/MEC, o Projeto Alimentação Saudável com 100% da merenda escolar com produtos orgânicos, o Projeto de Ensino Arte no Muro, o Projeto de Formação dos Acadêmicos Bolsistas que atuam no NDI, Projeto Biblioteca Infantil, Projeto Educação Física, Projeto Inclusão de crianças com deficiência, o Projeto de Extensão NDI Comunidade financiado pela CAPES/MEC, o Projeto Venha Conhecer o NDI e o Curso de Especialização em Educação Infantil NDI/CED/UFSC/MEC. Todas essas atividades/projetos inerentes

às particularidades do NDI exigem, de todos, esforços bastante consideráveis que se refletem em todos os ambientes do NDI. O grande número de ações e a diversidade das atividades têm causado impacto no desenvolvimento dos trabalhos de todos os setores da unidade e provocado muitas discussões entre os profissionais na luta por redução da carga horária para formação dos profissionais, por concurso público, melhores condições de trabalho e criação de novos cargos, entre outras.

Como instituição pública, o NDI é mantido com recursos do Tesouro Nacional, verbas que são repassadas por meio da Secretaria de Planejamento/UFSC; do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) junto às diversas secretarias do MEC e complementado pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), para as despesas com a merenda.

Entre as diversas mudanças ocorridas ao longo de existência de NDI, uma merece destaque especial considerando a abrangência de sua função social. Fruto de vários processos, embates, encaminhamentos e discussões em diferentes âmbitos institucionais, tais como a reivindicação do movimento de estudantes em garantir uma parcela das vagas para seus filhos, e estimulados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no ano de 2014 o atendimento do NDI passou a ser 100% público, sendo o critério para a entrada das crianças o sorteio universal. Este caráter de atendimento vem, de forma geral, dar concretude à razão de existir do próprio NDI que é ser parte de uma Universidade Federal, cuja finalidade é oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência para todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender. Cabe ressaltar que apesar dessa mudança trazer grandes avanços ao processo de democratização do ensino neste país, existe uma grande lacuna entre as vagas oferecidas nas instituições públicas e o que dita a lei quanto ao atendimento das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, havendo a necessidade de elaboração de políticas públicas que atendam à demanda de crianças que pretendem acessar escolas públicas de qualidade, sem ter que ficar em longas filas a espera e ter seu direito atendido. Esta lacuna entre demanda e vagas oferecidas fica evidente no número de inscrições realizadas no NDI em 2014. Do total de 194 inscrições, somente vinte e quatro crianças foram matriculadas, ou seja, 88% das crianças inscritas não tiveram seus direitos assegurados. Das 194 inscrições feitas nesse ano, cento e vinte foram de filhos (as) de famílias da comunidade em geral, tendo quinze sido sorteados; de vinte e nove de filhos (as) de professores, quatro foram sorteados; dos dezoito filhos (as)

de técnicos administrativos inscritos, um foi sorteado; dos vinte e sete filhos (as) de estudantes, quatro foram sorteados.

Além de atender a crianças vindas de outros municípios da Grande Florianópolis (filhos de estudantes, professores e funcionários da UFSC), o NDI atende a crianças vindas de diferentes bairros do município de Florianópolis, com idade de um ano a cinco anos e onze meses. Essas crianças atendidas estão distribuídas em 16 grupos: oito grupos no período matutino e oito grupos no período vespertino, perfazendo um universo de 211 crianças atendidas em 2014. O quadro abaixo mostra a organização das turmas no período matutino e no período vespertino.

Quadro 6 - Distribuição das turmas por idade em cada período

Período	Turma/ grupo	Número de crianças	Idade das crianças	Quantidade de profissionais
Matutino	G-2	09 crianças	1 ano a 1 ano e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Matutino	G-3A	10 crianças	2 anos a 2 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Matutino	G-3B	10 crianças	2 anos a 2 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Matutino	G-4	14 crianças	3 anos a 3 anos e 11 meses	1 professora e 2 auxiliares*
Matutino	G-5A	15 crianças	4 anos a 4 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Matutino	G-5B	15 crianças	4 anos a 4 anos e 11 meses	1 professora e 2 auxiliares*
Matutino	G-6A	17 crianças	5 anos a 5 anos e 11 meses	1 professora
Matutino	G-6B	17 crianças	5 anos a 5 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-2	09 crianças	1 ano a 1 ano e 11 e meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-3A	10 crianças	2 anos a 2 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-3B	10 crianças	2 anos a 2 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-4A	14 crianças	3 anos a 3 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-4B	14 crianças	3 anos a 3 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*
Vespertino	G-5A	15 crianças	4 anos a 4 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*

Vespertino	G-5B	15 crianças	4 anos a 4 anos e 11 meses	1 professora
Vespertino	G-6	17 crianças	5 anos a 5 anos e 11 meses	1 professora e 1 auxiliar*

*Bolsistas ou estagiários (as), vindos (as) de diferentes cursos da universidade.

3 SOBRE A BRINCADEIRA E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos que orientaram a investigação, especialmente os conceitos de brincadeira e apropriação da linguagem escrita, tendo como referência as formulações da teoria histórico-cultural. Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev são os principais autores que fundamentaram tal discussão. Tais conceitos levaram à formulação de categorias de análise que se tornaram o fio condutor na elaboração dos instrumentos da pesquisa e também na análise do material empírico e estão desenvolvidas em cada um dos itens deste capítulo.

3.1 BRINCADEIRA: UMA ATIVIDADE HUMANA.

Procurando compreender o surgimento do jogo protagonizado¹⁵ no decorrer da história da humanidade, Elkonin (2009), pesquisador russo e discípulo de Vigotski, esclarece que, em razão de diferentes povos viverem seus processos evolutivos em diferentes momentos históricos, não se pode precisar ao certo quando o jogo protagonizado surgiu na história da humanidade. Entretanto, é sabido que em períodos iniciais em que a humanidade estabelecia forma de produção de existência mais simples, crianças e adultos viviam em comunidades sem separação no trato das funções exercidas pelos membros de cada cultura. Desde muito cedo as crianças já aprendiam o manejo dos instrumentos utilizados pelos adultos e já eram inseridas no ofício para produzir a sua existência. Instrumentos como caniço, laço, arco e flecha, facão, machado, entre outros, eram feitos em tamanho reduzido e desde muito cedo colocados nas mãos das crianças que, sob a orientação de um adulto, aprendiam a manuseá-los e utilizá-los com precisão para ajudar no trabalho produtivo.

Baseado em pesquisas etnográficas em sociedades primitivas e em sociedades que viviam em um nível relativamente baixo de

¹⁵ Brincadeira de papéis sociais, jogos de papéis e jogo protagonizado são termos utilizados por Vigotski e por Elkonin para indicar a atividade realizada pela criança no período pré-escolar. Ambos os autores levantam a conjectura de que essa atividade aparece por volta dos três anos de idade e, nesse momento, é ela que melhor guia o desenvolvimento da personalidade da criança. Porém vale ressaltar que, segundo esses autores, junto à atividade guia, a criança desenvolve as atividades secundárias, que em conjunto formam um leque de atividades que se complementam no processo de desenvolvimento da criança.

desenvolvimento, Elkonin (2009) ilustra com clareza que essas ferramentas, apesar de serem feitas em tamanho apropriado ao crescimento das crianças, não eram brinquedos porque a sua utilização tinha objetivo de desenvolver habilidades cujo manejo era adquirido na realização de atividades iguais às do adulto. São suas palavras:

Quanto mais incipiente for o desenvolvimento da sociedade, tanto mais cedo as crianças se incorporarão ao trabalho produtivo e se converterão em produtores independentes. Nos alvares da vida da sociedade, as crianças levaram uma vida comum com os mais velhos. A função educativa ainda não se separara como função social peculiar, e todos os membros da sociedade educavam as crianças, propondo-se a tarefa fundamental de fazê-las partícipes do trabalho produtivo social e de transmitir-lhes sua experiência laboral; e o meio fundamental empregado era incluí-las gradualmente nas formas de trabalho dos adultos que estavam ao seu alcance (ELKONIN, 2009, p. 51).

Assim, entende-se que o processo educativo nos primeiros períodos das sociedades primitivas ocorria por meio da participação direta das crianças na vida social em várias instâncias da sociedade, entre elas a participação nos bailes, nos rituais e na incorporação precoce no trabalho produtivo, pois desde muito cedo, conforme suas forças, aprendiam a arte das ações dos adultos, isto é, aprendiam a trabalhar e produzir sua existência. Podemos considerar, dessa forma, que não existia uma delimitação entre o mundo da criança e o mundo do adulto.

Ainda de acordo com as pesquisas, o autor averiguou que raramente eram encontrados jogos protagonizados nas sociedades primitivas ou onde a produção econômica de existência ocorria por meio da agricultura ou pecuária, em seus aspectos mais rudimentares. Diante dessa premissa, pode-se formular a hipótese de que os jogos protagonizados surgiram à medida que as forças produtivas da sociedade tornaram-se mais complexas e de difícil execução por parte das crianças. Ou seja, à medida que a sociedade criava novas formas de os homens se relacionarem entre si e com a natureza por meio da criação de ferramentas mais complexas, reduziu-se a possibilidade de manuseio dessas ferramentas pelas crianças, que agora não podiam mais manuseá-las em tamanho reduzido para a realização de determinadas tarefas. Os exercícios utilizando as ferramentas em tamanho reduzido perderam a

funcionalidade e a aprendizagem do manejo das ferramentas foi adiada para etapas posteriores do desenvolvimento humano, pois no tamanho reduzido da ferramenta era conservada apenas a aparência, sendo deixado de lado a sua funcionalidade. Assim, exemplifica Elkonin (2009, p. 77), um arco reduzido não perdia sua funcionalidade ao disparar uma flecha e acertar um animal visado, já um rifle em tamanho reduzido perde a função fundamental da ferramenta e não passa de uma representação em que a criança vai apenas simular uma situação. Esses objetos, agora manipulados pelas crianças para representar uma situação, já podem ser denominados brinquedos.

A mudança de lugar da criança nas relações sociais é indicada pelo autor:

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie. Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar (ELKONIN, 2009, p. 80).

Nessa perspectiva teórica o percurso do desenvolvimento infantil, ou seja, a tomada de consciência sobre a realidade, não pode ser definido por estágios fixos para toda e qualquer criança e em todo e qualquer tempo e contexto. Essa proposição considera que as mudanças na consciência do ser humano são provenientes das mudanças ocorridas na sociedade e, por conseguinte, o percurso do desenvolvimento humano está diretamente relacionado com as condições objetivas de organização social e econômica da sociedade, e compreende saltos advindos das rupturas, das contradições, dos avanços e retrocessos no caminhar da história. Assim, as mudanças históricas produzem mudanças no indivíduo. “Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente” (KONDER, 1981, p. 62). Nesse sentido, essa concepção

traduz a ideia de que os homens não podem ser concebidos fora das relações sociais, nem tampouco, existem fora de suas constantes atividades. Considerando os limites estabelecidos pelas circunstâncias que lhe são impostas, ele também está sempre produzindo circunstâncias que lhe convém.

Compreender o desenvolvimento do ser humano, e em especial o da criança sob esse prisma, significa considerar que as condições objetivas na qual ela vive e se relaciona têm ligação direta com o seu desenvolvimento, mudando a ótica tradicional fundada apenas no desenvolvimento biológico para definir os diferentes estágios do desenvolvimento infantil, como indica Leontiev:

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alternam *pari passu* com a mudança das condições histórico-culturais (LEONTIEV, 2012a, p. 65-66, grifo do autor).

Tal compreensão muda totalmente a lógica sob a qual tradicionalmente foi considerada a relação com a aprendizagem da criança. Considerando que os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança têm relação com fatores que ultrapassam as capacidades individuais, retira-se do cenário o entendimento de que os processos envolvendo o desenvolvimento da criança se concentram apenas em fatores biológicos ou internos. Afirma-se, assim, que a aprendizagem dar-se-á nas relações entre os envolvidos no processo, no trabalho coletivo, no percurso histórico em que ele ocorreu e não apenas em seu resultado ou produto final.

Ao tratar do processo de interiorização das qualidades humanas, isto é, do desenvolvimento dos processos psíquicos tipicamente humanos, está em jogo o processo de formação da personalidade. A teoria histórico-cultural define personalidade como:

[...] um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que

funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas. Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos - a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala -, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo (MELLO, 2007, p. 94).

Pela definição acima, entende-se que a personalidade é um sistema hierárquico de processos psicológicos que ocorre desde o nascimento do bebê e o acompanha ao longo do seu desenvolvimento. Diferentemente da compreensão tecida pela psicologia tradicional que cunhava a personalidade isenta de conteúdos objetivos e sociais, na qual sua formação advinha do aspecto intrapsíquico desde o nascimento do sujeito, a psicologia histórico-cultural traz para o campo da discussão outros elementos: a personalidade só pode ser entendida em sua plenitude se vista como um sistema psicológico interno, com estruturas hierárquicas de desenvolvimento que vão se formando e se constituindo mediante os resultados das atividades do ser humano, no interior das suas relações sociais. Ou seja, o ser humano não adquire determinada personalidade por vontade própria, e sim porque nasce em determinadas condições sociais e econômicas que são datadas em tempo e lugar, seja este tempo e lugar de guerra, de desastres naturais, de instabilidade, de prosperidade, de democracia, de escravidão, de pobreza etc. Ao nascer, o bebê é envolto pelas ações humanas que independem de sua vontade.

Os acontecimentos que circundam a criança têm origens diversas: podem ser advindos da natureza como o barulho de um trovão ou advindos de animais como cão latindo, boi mugindo e, principalmente, acontecimentos advindos de ações de outros seres humanos como barulho de carros, o ruído de um objeto caindo no chão, o estouro de uma granada, o som de uma melodia, o som de um chocalho, o grito de outra criança, a água do banho, o movimento e o acalanto do adulto na hora da troca. Enfim, tudo o que ocorre ao seu redor nas condições as mais variadas possíveis tiram a criança de sua zona de conforto e provocam reações emocionais e vão estruturando uma unidade denominada por Martins (2006, p. 29) como uma “luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade”. Assim, ao se relacionar com o mundo físico e social, o ser humano vai se constituindo como um ser total em que a

relação existente entre o todo e as partes é dinâmica e, ao mesmo tempo, determina o desenvolvimento do todo e o das partes (a forma de pensar, sentir, agir, de se colocar e entender o mundo a sua volta). Com base em Vigotski, Facci (2006) também discute essa questão:

A personalidade da criança modifica-se em sua estrutura interna como um todo, e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes. Por esse motivo, em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central (ou neoformação), que funciona como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. A estrutura de cada idade anterior transforma-se em uma nova, que surge e se desenvolve à medida que ocorre o desenvolvimento da criança. Para entender essa estrutura, é fundamental levar em consideração que a relação entre o todo e a parte é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes (FACCI, 2006, p. 20).

Desse modo, a personalidade já está em formação e se revela no mais simples gesto da criança: no sorriso, no movimento de virar o rosto... Neles já estão ocorrendo aprendizagens e nexos que estão ativando processos da percepção, memória, vontade, afetividade, emoção, atenção e pensamento num nível de elaboração menos estruturado, porém não menos importante. Tais processos são as bases para o desenvolvimento de processos mais avançados, como por exemplo, a imaginação.

Para Elkonin (2009), existe uma dinâmica geral no desenvolvimento do ser humano logo após o seu nascimento. Essa dinâmica está pautada pela mudança de condições de desenvolvimento diferentes do período intrauterino, ou seja, a criança tem que lidar com condições adversas logo após o seu nascimento e só dispõe de atividades nervosas e do cuidado das pessoas que convivem com ela, iniciando, neste momento, uma longa e importante trajetória para se tornar um ser social. As palavras de Vigotski (1996) esclarecem essa importante tese, afirmando a situação social do desenvolvimento da criança já nos primeiros momentos de vida:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto

de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa (VIGOTSKI, 1996a, p. 285, tradução nossa)¹⁶.

Elkonin (1987) indica que o primeiro momento da apropriação do mundo social realizado pela criança passa pela *comunicação emocional* com o mundo circundante. Este momento é bastante peculiar porque são as emoções que medeiam o desenvolvimento e são entrelaçadas ao fator social. Assim, ao mesmo tempo em que a criança depende do adulto para sobreviver, por incapacidade biológica, estabelece, mesmo sem palavras, uma comunicação máxima com o mundo circundante, ou seja, “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996a, p. 286, tradução nossa).

O momento seguinte, que vai em média até os três anos, diz respeito à *atividade objetal manipulatória* (ELKONIN, 1987). Neste momento, a criança explora, compara, se relaciona com outros, rejeita objetos que lhe são oferecidos, tenta resolver situações de conflitos e expressa as dúvidas que surgem ao manipular os objetos. Aqui a criança aprende a se relacionar com o objeto que manipula, como indica Vigotski¹⁷:

A única dependência da criança está na situação presente. A criança na primeira infância, ao contrário das idades posteriores, não inclui a uma dada situação, conhecimentos prévios sobre outras

¹⁶ Na versão em espanhol lê-se: [...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refratada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona.

¹⁷ Para definir as características dessa etapa da vida da criança, Vigotski lança mão dos estudos do cientista alemão K. Lewin, psicólogo estruturalista que desenvolveu vários experimentos para compreender a relação da criança com a realidade exterior.

coisas, não se sente atraída por nada que está atrás dos bastidores, como disse acertadamente Lewin, por nada que pode modificar a situação. Em razão disso, fica evidente o grande papel que desempenham as próprias coisas, os objetos específicos na situação (VIGOTSKI, 1996b, p. 342, tradução nossa)¹⁸.

Dessa forma, entende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento na primeira infância¹⁹ ocorrem principalmente pela emoção, a sensação, o tato, ou seja, a criança estabelece com os objetos oferecidos pelos adultos uma relação essencialmente manipulatória, sendo que o que lhe atrai a agir sobre eles são suas propriedades sensoriais, suas características externas e a forma de a criança comunicar-se com os adultos. Nesse momento afirma Luria (1985), a palavra dos adultos aparece para nomear os objetos e explicar às crianças as ações que elas realizam, ampliando, de maneira significativa, suas possibilidades de ação no contexto em que vivem. Assim, a palavra dos adultos torna-se a alavanca propulsora dos processos psíquicos da criança.

A palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo. Esta subordinação das reações da criança à palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária. Ao subordinar-se às ordens verbais do adulto, a criança adquire um sistema de instruções verbais e começa a utilizá-las gradualmente, para

¹⁸ Na referência em espanhol encontramos assim escrito: De aquí la dependencia del niño sólo de la situación presente. El niño en la infancia temprana, a diferencia de edades más tardías, no aporta a dicha situación conocimientos previos sobre otras cosas, no se siente atraído por nada de lo que está tras los bastidores de la situación, como dice Lewin, por nada que pueda modificar la situación. Debido a ello se pone de manifiesto el gran papel que desempeñan las propias cosas, los objetos concretos dentro de la situación.

¹⁹ Primeira infância é uma definição estabelecida por Vigotski nas primeiras décadas do século XX para delimitar os três primeiros anos de vida da criança. Essa fase é considerada pelo autor de fundamental importância, haja vista que é nesse período que serão estabelecidas, por meio de processos educativos adequados, as bases das complexificações das ações da criança em vistas a alcançar maior qualidade na forma de se relacionar com o mundo circundante.

regular a sua própria conduta. Ao repetir a indicação verbal de um objeto, situa-a junto a outras coisas diretamente percebidas e o torna objeto da sua própria e complexa atenção ativa. [...] Em resumo, a fala, o meio de comunicação básico, converte-se também num meio de análise e síntese da realidade mais profunda e, o que é fundamentalmente mais importante, ‘no regulador mais elevado da conduta’ (LURIA, 1985, p. 13).

Conduzida pela fala do adulto e ao manusear um objeto, por exemplo, a criança vai descobrindo as características e propriedades do objeto - temperatura, peso, textura, espessura, consistência e o uso social dele. Esse conhecimento vai lhe dar possibilidades de agir com e sobre o objeto.

Para ressaltar a importância do tateio, da manipulação e da ação da criança sobre os objetos no desenvolvimento dos processos psíquicos, Elkonin (2009, p. 207) indica: “Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, inclusive a lúdica”. Assim, a relação direta com a realidade já é realizada nos primeiros anos de vida e as bases para o desenvolvimento das situações lúdicas já estão em pleno curso de desenvolvimento.

Elkonin (2009) também nos apresenta uma contribuição importante no que tange ao papel do adulto no desenvolvimento humano, já no período da primeira infância. Embora seja a ação da criança sobre o objeto que marca e guia com toda intensidade as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, a relação estabelecida com o adulto é crucial para a apropriação das produções humanas, pois é ele quem atribui significado social aos objetos manipulados pela criança, e cria as diferentes situações orientadoras e exploradoras promovendo o desenvolvimento psíquico dos movimentos das mãos, baseados na percepção visual dos objetos, pela criança.

Ao oferecer um brinquedo ou um objeto a uma criança, o adulto acaba por dirigir ações sensorio-motoras que desse brinquedo ou objeto advém. O brinquedo ou o objeto são produtos da cultura, sendo a eles, atribuída uma função social, derivando assim modos específicos de manipulação e habilidades específicas ao desenvolvimento. Assim, o brinquedo carrega consigo um conjunto de atributos que direciona o desenvolvimento da criança em seus aspectos auditivo, motor, olfativo, visual, afetivo e social. Ao oferecermos um chocalho a uma criança, por exemplo, realizamos, à sua frente, vários movimentos que orientam suas

ações e as atribuições sociais para qual o chocalho foi construído. É nesse sentido que Elkonin (2009) relaciona essa ação do adulto com a origem do jogo protagonizado:

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. [...] Ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos) (ELKONIN, 2009, p. 216).

O texto de Elkonin (2009) sobre a origem do jogo na ontogenia baseia-se em experimentos realizados por pesquisadores como Abramóvitch, Figurin e Denísova, Rosengart-Pupkó, Lísina e Frádkina. Esses pesquisadores evidenciam que a primeira infância é um palco de ensaios para o aparecimento dos jogos protagonizados e que, apesar de estarem sustentados nas relações práticas do cotidiano, “os exercícios elementares para operar com as coisas” (ELKONIN, 2009, p. 215), realizados pelas crianças na primeira infância, não apresentam uma continuidade lógica como se registra na vida real, nem uma preocupação em agir sobre o objeto numa tentativa de criar uma ação lúdica. Para a criança, é suficiente executar ações que costumam ser realizadas no cotidiano com o objeto verdadeiro, imitando ações dos adultos que com ela convivem. Tanto que um mesmo objeto pode mudar de significado várias vezes num mesmo jogo como, por exemplo, um pedaço de pau pode ser um pente, uma colher, um controle de televisão. Ao mesmo tempo, a criança pode representar uma mesma coisa utilizando-se de objetos diferentes: um termômetro pode ser um pedaço de pau, uma caneta, um palito de picolé, uma garrafinha. Segundo Elkonin Frádkina diz:

[...] as crianças dessa idade fazem várias coisas distintas, fundamentalmente com brinquedos temáticos (bonecos ou figuras de animais), já que foi precisamente com esses brinquedos que a criança executou várias ações em diferentes momentos e agora, ao jogar com um brinquedo assim, reproduz todas as ações aprendidas antes, independentemente da conexão lógica que conservem (ELKONIN, 2009, p. 229).

Da mesma maneira, valendo-se principalmente das pesquisas de Figurin e Denísova, o autor considera que, ao nascer, a criança apresenta-se muito imatura e dependente dos adultos que a rodeiam. Seus movimentos apresentam-se de forma bastante caótica e os movimentos de apalpação e preensão com as mãos são fundamentais para a sensibilidade tátil e da coordenação viso-motora, além de dirigir suas mãos para o objeto. A preensão de variados tipos de objetos vai possibilitar direcionar a concentração da vista no objeto e dar consistência para a percepção da tridimensionalidade desses objetos. Durante estes atos são constituídas “[...] as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância” (ELKONIN, 2009, p. 209).

Dos movimentos de preensão e apalpação surgem outros movimentos denominados por esses autores de reiterativos, que consistem em movimentos desconectados, como espalmar, agitar, pendurar e bater um objeto no outro; paralelamente a esses movimentos, surgem movimentos concatenados, que se sucedem sem ligação entre eles. Tanto uns quanto outros ocorrem no momento em que a criança manipula os objetos. Durante a exploração, a criança vai desenvolvendo suas ideias sobre as propriedades e sobre os resultados de sua ação sobre esses objetos. Quando joga um objeto no chão, por exemplo, vai percebendo o barulho que este faz ao atingir o chão e o movimento realizado por este objeto na superfície etc. As pesquisas apontam ainda que, quando uma criança é colocada frente a objetos conhecidos e objetos novos, a criança, aos 5 meses em média, recorre com frequência aos novos; isso demonstra que o exame ativo sobre os objetos a coloca em atividade de explorar, em que só dispensa o objeto quando todas as possibilidades já foram esgotadas. Pode-se concluir que a qualidade do desenvolvimento da criança já nesse período de sua vida depende diretamente da qualidade e da variedade de possibilidades oferecidas pelos adultos. Assim, ao oferecer um objeto a ser explorado pela criança,

o adulto projeta, de antemão, as ações planejadas pela sociedade naquele objeto, como destaca o autor:

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação ‘prática’ entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. [...] Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as conseqüências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto (ELKONIN, 2009, p. 220).

Elkonin (2009, p. 221) recorre novamente a Frádkina que, ao dirigir seus estudos sobre o desenvolvimento das ações com objetos do ponto de vista do aparecimento dos jogos protagonizados entre crianças na primeira infância, permitiu identificar que nessa fase do desenvolvimento a criança reproduz ações aprendidas sem dar continuidade lógica aos atos da vida cotidiana. O autor elucida essa proposição com um exemplo²⁰:

[...] Tânia (1; 5), ao ver nas mãos da educadora uma boneca, estende as suas para ela. Quando a educadora lha entrega, Tânia segura-a amparada no braço esquerdo, enquanto com a mão direita lhe dá palmadinhas e entoa em voz baixa: ‘a-a-a’ (embala-a), depois toma-a nas mãos e entoa ‘trá-lá-lá’, rodopiando com ela (dança). Em seguida, imita o andar e aproxima-se com ela de uma caixa e, inclinando o rosto da boneca para a caixa, dá estalidos com a língua (dá de comer), após o que se aproxima do carrinho de bebê e deita a boneca nele (ELKONIN, 2009, p. 228).

E prossegue, esclarecendo:

Apesar de terem sido feitas sucessivamente, todas as ações acima enumeradas não formam uma

²⁰ Identifica a idade das crianças: ano e mês respectivamente.

concatenação lógica transcorrida num só ato complexo. O típico dessas ações é justamente constituírem uma série de ações soltas sem relação alguma entre si. Não há nenhuma lógica em seu acontecer: primeiro a menina embala, depois caminha, logo dá de comer à boneca e, por último, leva-a a passear no carrinho (ELKONIN, 2009, p. 228).

O autor ainda considera que o exemplo supracitado permite compreender que, neste momento, o mais importante para a criança é executar as ações com os objetos que já foram manipulados pelos adultos, ou seja, entender como os objetos são manipulados e utilizados pelos adultos, dando indícios de que esse processo no qual está em movimento os elementos para a lógica das ações lúdicas aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea. É em média a partir dos dois anos e meio e três anos que os jogos constituem uma relação mais adequada das ações cotidianas, ou seja, na ação de brincar, aparece a continuidade lógica que se registra na vida real, conforme exemplifica:

Volódia (2; 11) coloca a boneca numa gaveta que faz de banheira, dá-lhe banho, toma-a nos braços e fala assim: ‘Kátia tomou banho, agora vai dormir’: e deita-a em seguida na caminha. Aqui, ao ato de dar banho segue-se o de pôr na cama, a mesma continuidade que essas ações se realizam na vida. A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa (ELKONIN, 2009, p. 229 - 230).

Nesse momento, esclarece o autor, o que está em evidência não é a aprendizagem das propriedades dos objetos, pois essa exploração já foi feita no processo de utilização desses objetos na atividade prática junto ao adulto. Aqui se evidencia a orientação quanto ao papel e à função social de cada objeto e a sua forma de utilização ao representar a ação. Ou seja, o que está em pauta, o que motiva a criança a criar uma ação imaginária é a reconstrução das relações sociais existentes. Cabe ainda ressaltar que, nesse momento, insere-se no jogo objetos que substituem os reais e recebem nomes adequados à sua significação lúdica.

Valendo-se das pesquisas de Márkova, Elkonin (2009, p. 31-32) elucida essa questão relatando a experiência de uma professora de jardim de infância que levou as crianças a um jardim zoológico e atentou que durante a visita observassem o comportamento dos animais. O

encaminhamento de observarem o comportamento dos animais não motivou as crianças a brincarem depois com esse tema, como ela esperava. Então decidiu levá-las novamente ao mesmo zoológico e provocou-as a prestarem atenção nas relações das pessoas que lá trabalhavam (cuidadores, veterinários, porteiro, guias, pessoas que preparavam os alimentos, visitantes etc.). Algum tempo depois, esse tema começou a fazer parte do repertório de jogos dessas crianças, em que as relações entre as pessoas que trabalhavam no zoológico apareciam nas mais variadas situações e eram complexificadas a cada vez que o tema aparecia. Experimentos como esse nos permitem considerar que a criança age no jogo protagonizado para se apropriar de como os adultos se relacionam com os objetos sociais com os quais interage desde o seu nascimento. Entretanto, neste momento de seu desenvolvimento, a interação com esses mesmos objetos ocorre no campo das relações sociais, assim como indica o autor:

Os resultados das citadas pesquisas evidenciam que no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 2009, p. 31).

O autor continua argumentando que os temas dos jogos protagonizados variam de acordo com as condições concretas de vida da criança, e vão mudando à medida que a criança vai ingressando nas relações sociais, o que amplia sua capacidade de representar essas mesmas relações, porque o conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda nas atividades dos adultos a sua volta. Assim:

[...] a essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas. É claro que as crianças não se apercebem disso e, ao efetuarem o jogo das relações, não as notam. As relações estão encobertas pelas ações, pelos traços típicos do comportamento de outra criança etc. (ELKONIN, 2009, p. 284).

Segundo Duarte (2006), considerando que o conteúdo do jogo protagonizado sintetiza as relações estabelecidas pelas pessoas em suas ações com os objetos sociais, torna-se necessário reafirmar a importância do papel de quem conduz o processo de ensino com as crianças. Isto porque, ao representarem as relações humanas em suas ações, estão

representando as condições concretas de vida que podem ser as mais variadas possíveis: podem refletir conteúdos sociais que ajudam a criança encontrar caminho na busca de relações mais humanas ou, ao contrário, reforçar conteúdos como o nepotismo, a submissão e o medo, reforçando relações de uma sociedade alienada e descompromissada com a emancipação do homem. Assim, um olhar atento para essas questões é fundamental ao trabalho do professor de educação infantil.

Considerar o jogo uma atividade na qual a criança nessa etapa da sua vida vai se relacionar com o mundo de maneira intensa, significa levar em conta que serão essas relações que influenciarão sobremaneira o desenvolvimento do seu psiquismo, a formação da sua personalidade, ou seja, o seu desenvolvimento global. Ao realizar brincadeiras envolvendo papéis sociais, as crianças aprendem a agir com os conteúdos específicos do mundo adulto e suas exigências sociais, conduzindo a um trabalho coordenado dos processos psíquicos mais específicos, tais como a atenção, linguagem, memória, pensamento, imaginação, sentimento e percepção.

Considerando as premissas ressaltadas acima, podemos afirmar que os elementos do desenvolvimento na primeira etapa da vida da criança são a base para o aparecimento da brincadeira, que passa a ser a principal atividade da criança nessa nova etapa de sua vida. Ao realizar essa atividade, a criança trabalha num patamar superior ao que vive normalmente. Assim, desenvolve a memória, a imaginação, a percepção, dá sentido às coisas ao seu redor, aprende a conviver com as regras sociais, compreende o sistema de signos e representações produzidos ao longo da história pela geração que a antecede e, ao mesmo tempo, é desafiada a realizar tarefas que exigem dela um esforço maior para o seu desenvolvimento.

Na tradução realizada por Zóia Prestes²¹ do artigo de Vigotski (2008) intitulado *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, tivemos conhecimento de pontos fundamentais sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento dos processos

²¹ A tradução realizada por Zóia Prestes do texto de Vigotski (2008) foi fundamental para compreendermos a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da personalidade humana na perspectiva histórico-cultural, pois o artigo corrige as distorções feitas em outras traduções as quais tivemos acesso anteriormente. Trata-se de uma tradução do texto original em russo publicado no livro *Psikhologia Razvitiia Rebionka* de 2004, resultado de uma palestra conferida por Vigotski em 1933, em Leningrado.

psíquicos, haja vista a capacidade de promover o desenvolvimento da criança. Posto isso, torna-se importante considerar, como visto até aqui, que esta atividade é impossível de ocorrer na primeira infância, pois, nesta etapa da vida, a criança ainda está presa às *amarras situacionais*, ou seja, sua capacidade de agir está diretamente atrelada ao objeto que impulsiona como uma força motivadora as ações da criança. Assim, a criança pensa pela percepção e pelo afeto e realiza ações a partir do que vê porque existe uma ligação direta entre o significado da palavra e o objeto visual. Entretanto, na brincadeira - atividade realizada em média aos 3 anos de idade - a criança começa a operar com o sentido das coisas, age independente do que vê, sua ação emerge das ideias, como demonstra Vigotski (2008, p. 29-30):

Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas [...]. A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação em que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação [...] Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto.

Para o autor, esse é o período que compreende a fase pré-escolar em que a criança adquire a capacidade imaginativa e consegue agir com base, principalmente, no pensamento, apesar de ainda necessitar de um ponto de apoio. Esse ponto de apoio Vigotski (2008) chamou de *pivô*, ou seja, o pensamento da criança não está mais preso ao objeto ou a situações reais, porém, ela ainda tem dificuldade de separar totalmente a ideia do objeto e, para tanto, precisa do apoio de um pedaço de pau, por exemplo, para pensar sobre a boneca e agir com ela.

Nesse momento de avanço qualitativo na forma de se relacionar com o mundo a sua volta, a ação da criança vai decorrer das ideias, da capacidade de representar algo ausente, da possibilidade de poder ir a

lugares distantes sem sair do lugar, ser alguém que na vida real não é, realizar tarefas impossíveis pela incapacidade de ações reais. A imaginação é o elemento novo na consciência da criança; é a possibilidade de criar uma situação imaginária que impulsionará a sua ação e guiará o seu desenvolvimento nesse período. Isso representa um salto qualitativo porque o pensamento passará a guiar as ações da criança sobre a realidade, liberando-a dos objetos reais. Na brincadeira, a criança apossa-se dos objetos utilizados pelos adultos, para interpretar, numa situação imaginária, as relações desse mundo com as quais ainda é impossível atuar na vida real:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘Por que a criança brinca?’. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente da ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Tomemos como exemplo um grupo de crianças de 3 a 4 anos realizando uma brincadeira de médico: “Deita aqui para colocar remédio.” [...] “A injeção pode ser na barriga.” [...] “Agora eu boto o remédio.” [...] “Tá doendo?” [...] “É assim que coloca para medir a febre.” [...] “Tem que abrir a boca, professora.” [...] “Esse aqui é para passar o dodói.” [...] “Pega a agulha e segura a mão dela para dar a injeção.” [...] “Essa areinha na barriga é para passar bem rapidinho, tá?”.

Diante de tal situação, há que se refletir sobre o que levou esse grupo de crianças a realizar essas ações envolvendo a atividade de um médico e não no que havia pensado a professora inicialmente, ao apresentar-lhes alguns cones. Considerando o que foi pontuado acima sobre a brincadeira, a criança nesta fase ainda precisa de um pivô para poder dar significado a sua ação, isto é, pega o cone e atribui um significado e, a partir desse significado, realiza a ação de brincar de médico. O significado que ela produziu ao ver o cone está relacionado com todas as vivências anteriores, dentre elas: ter ido ao hospital e feito nebulização, assistido na TV alguém sendo medicado, ter medido febre, tomado vacina etc. Essas vivências foram constituintes da produção de um sentido que, ao ver o cone, lhe provocou a vontade de brincar de médico, provocou-lhe o agir. Assim, o repertório linguístico, as regras, a

cultura, o comportamento e as representações relacionadas à atividade desenvolvida por um médico, foram realizadas e reestruturadas num nível qualitativamente mais avançado, daquele em que a criança realmente estava.

Para Leontiev (1912b), ao brincar de médico ou de motorista, a criança não representa a ação concreta de um único médico e sim de um médico em geral, dentro do limite de suas compreensões e generalizações dessas ações. São suas palavras:

É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada. Este traço da atividade lúdica surge com especial clareza quando alguma ação que a criança já domina perfeitamente é incluída em sua atividade lúdica. Examinemos, em primeiro lugar, como uma criança bebe chá em circunstâncias comuns, e descrevamos, a seguir, como ela o faz quando está brincando de tomar chá. Ela mexe o ‘chá’ com uma colher e leva a xícara à boca, mas todos esses movimentos são apenas uma imagem generalizada da ação real correspondente. Quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral (LEONTIEV, 2012b, p. 130-131).

Para brincar de médico e agir adequadamente com os instrumentos sobre um paciente, o objeto não poderia ser uma bola, por exemplo, pois a bola não remete à ação desempenhada pelo médico. Essa ação de pegar o cone e levar até o nariz/boca do paciente é aquilo que ela pensa que é medicar; não o medicar em si, mas o sentido que ela produziu da ação de medicar. A ação de brincar de médico, nesse caso, está no campo das ideias, no campo semântico. É a imaginação quem vai guiar a ação da criança, porque ela não pensa antes: “_Eu vou brincar de médico, agora”. É na ação de brincar que ela imagina e é pela imaginação, movida pela emoção e afetividade, que ela cria uma representação da realidade. É importante destacar que, para Vigotski (2008), essa capacidade de imaginar surge na brincadeira e não desaparece mais, mesmo quando a

brincadeira não é mais a atividade responsável em guiar o desenvolvimento.

Na obra de Leontiev, especialmente nos escritos de 2012b, encontramos elementos explicativos da proposição levantada acima:

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2012b, p. 127).

E conclui sua explicação considerando:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isso é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (LEONTIEV, 2012b, p.128).

Sobre esta atividade fundamental ao desenvolvimento da criança, também se manifesta Facci (2006, p.15):

Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver as contradições entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro.

O exposto até aqui permite compreender a riqueza de possibilidades que a atividade de brincar proporciona para a aprendizagem, bem como a complexidade que envolve esta atividade tão importante para o desenvolvimento da criança. Complexidade essa que muitas vezes é desconsiderada pela dificuldade que temos de enxergar a ação da criança como constitutiva de seu desenvolvimento. Esta proposição muda significativamente a forma de entender o desenvolvimento da criança, porque atribui à aprendizagem a alavanca

que o promove, diferentemente de outras concepções que explicam o desenvolvimento infantil a partir do nível intelectual em cada faixa etária, sem considerar os impulsos e os motivos que levam a criança a realizar uma atividade.

Vigotski (2008) considera esta questão um ponto crucial para o desenvolvimento humano, pois todas as passagens de estágio de desenvolvimento a outro estágio estão relacionadas diretamente com a mudança de impulsos e motivos para realizar determinada atividade. Isto demonstra que a necessidade e a riqueza que tem uma atividade para um bebê, por exemplo, não interessa para uma criança de três a quatro anos. Sendo assim, os motivos são cruciais e determinam, por assim dizer, as atividades das crianças, sem o que seria impossível ocorrer a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro qualitativamente mais avançado.

3.2 BRINCADEIRA, ATIVIDADE CRIADORA E IMAGINAÇÃO.

É importante entender de forma mais profunda que o grande objetivo de Vigotski ao elaborar sua obra foi criar uma psicologia que pudesse explicar a totalidade da constituição humana, isto é, que pudesse explicar os vários determinantes que constituem o homem. Nesse sentido, o autor encontrou na categoria consciência os elementos mais simples, e também os mais complexos para compreender a amplitude humana, pois é ela - a consciência - que vai diferenciar o ser humano dos outros animais e influenciar as relações sociais, dar intencionalidade, criar e mudar a forma de pensar do homem.

Considerando sua formação em diferentes campos do conhecimento, Vigotski encontrou na arte um dos fios condutores de sua obra. Nesse sentido, discute um conceito importante do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo humano: o processo de criação (VIGOTSKI, 2009). Para ele, a *atividade criadora* é toda atividade que produz algo novo, não importa se essa produção é visível ou somente uma construção da mente da pessoa que a realiza, se é algo grandioso ou pequeno, se foi realizada individual ou coletivamente, porque a importância está em perceber a dimensão histórica e coletiva da criação humana como algo que a geração mais nova, com base no legado anterior, supera, cria e recria o que está posto.

Nos estudos realizados sobre o funcionamento do cérebro, o autor demonstra que a matéria nervosa do ser humano é composta de plasticidade - propriedade de uma substância existente em toda a matéria - que permite sua alteração, ao mesmo tempo em que a conserva. Para

compreendermos as alterações e as conservações que ocorrem no cérebro humano, o autor faz uma analogia com a folha de papel: ao ser dobrada a marca ficará mesmo que a folha seja esticada novamente. Assim, as experiências vividas pelo sujeito ao longo de sua existência vão deixando marcas que se conservam nas estruturas da substância nervosa e vão sendo ativadas no decorrer da vida do sujeito por outras situações, definindo e compondo o comportamento humano.

A formação do comportamento humano é um processo complexo que, segundo Vigotski (2009), ocorre mediante dois tipos de atividades: uma chamada reprodutiva ou reconstituidora, cuja base orgânica está na memória e consiste em repetir ou reproduzir as condutas anteriores, a partir das marcas deixadas pelas vivências do sujeito ao longo de sua existência; a outra, chamada combinatória ou criadora, é um tipo de atividade que consiste em criar uma imagem, uma ideia, um quadro do futuro ou passado, transmitido pelo outro, sem que o sujeito tenha participado do fato. Nas palavras do autor:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.13-14).

Prossegue sua argumentação dizendo:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo

isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p.14).

A atividade criadora é um tipo de atividade desenvolvida pelo ser humano que tanto o transforma quanto lhe possibilita planejar, organizar e construir sua própria existência por meio do trabalho que, por sua vez, se apresenta como produto da imaginação humana. O homem consegue criar uma imagem tanto do passado quanto do futuro sem ter vivenciado tais experiências, como, por exemplo: o sujeito não participou da 1ª guerra mundial, mas pelos elementos da cultura, nas diferentes linguagens, tais como história escrita, relatos, pinturas, desenhos, documentários, artefatos, exposições, fotos e cartas, entra em contato com experiências vividas por outros, elabora um quadro, cria uma ideia, uma imagem mental sobre aquilo que ele não viveu e, com esses elementos, é capaz de produzir um filme sobre ela. Esse processo imaginativo de criar um filme sobre a 1ª guerra é trabalho baseado na experiência do outro. O autor do filme não está reproduzindo as impressões sentidas, nem tampouco restaurando as marcas deixadas no seu cérebro, pois não esteve lá. Isso explica que a capacidade de criar algo, de imaginar para além do vivido, não é devaneio de uma mente livre e desocupada; pelo contrário, é processo imaginativo do trabalho humano, como explica Vigotski (2009).

A forma de explicar a constituição humana por este viés inverte o entendimento de que a criação é privilégio de poucos pré-determinados a talentos incomuns, além disso, nos permite entender que as invenções são ocorrências de sucessivas invenções anteriores e fruto do trabalho de pessoas que, na maioria das vezes, são desconhecidas. Quantas e quantas possibilidades de imaginação se fizeram necessárias para que a chama de um simples graveto se transformasse numa grosseira tocha e em sucessivas invenções até chegar à iluminação elétrica. Nas palavras do autor:

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações de gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos os grãozinhos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho

criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p.15- 16).

Para o autor, o que permanece na maioria das vezes como legado é a criação, não o sujeito da criação. Nas palavras de Vigotski, a maioria dos objetos da vida cotidiana são “imaginações cristalizadas” (2009, p.15); fazemos uso de suas atribuições e funções, mas não sabemos quem os inventou. Assim, a atividade criadora está presente como possibilidade para qualquer ser humano, independentemente das condições materiais e objetivas em que nasce, porque sua base está na relação com a cultura e vai depender da forma como cada sujeito vai vivenciar as experiências.

A imaginação, define Vigotski (2009), é um produto cultural e a criação condição necessária para a existência da humanidade, ou seja, não se cria algo novo do nada, a imaginação origina-se das experiências acumuladas pelo indivíduo; é um processo articulado no trabalho e nas ideias do outro, e implica apropriação e participação na cultura, na história e na coletividade, tendo em vista a produção de algo novo. A história revela que as grandes invenções não são obras fantasiosas, que surgem de forças sobrenaturais, e sim resultados de um imenso acúmulo de experiência anteriores. Utilizando-se das palavras de Ribot, Vigotski (2009) afirma que após o acúmulo de experiências ocorre o período do amadurecimento dessas experiências que, para Newton, por exemplo, levou 17 anos de experiências até sua descoberta em cálculos da lei da gravidade.

No texto sobre o mecanismo da imaginação criativa, Vigotski (2009) explica que este é um processo complexo e bastante intenso. No início do processo são compostas as bases das experiências por meio das percepções externas e internas realizadas pelo indivíduo, ou seja, o que a criança vê e ouve serve de ponto de apoio, que acumula-se e torna-se o material a ser construído na sua fantasia, constituindo, assim, suas futuras criações. Nesse movimento, ocorre um processo de reelaboração desse material acumulado por meio da dissociação e associação das impressões. As impressões são formadas num todo complexo. A dissociação divide esse todo em múltiplas partes em que algumas dessas partes serão conservadas e outras esquecidas. Dessa forma, por exemplo, antes de criar a imagem da Natacha, diz Vigotski (2009), Tolstoi²² na obra *Guerra e*

²² Lev Nikolayevich Tolstoi (1828 – 1910) foi um dos grandes mestres da literatura russa do século XIX. *Guerra e paz*, foi uma de suas principais obras e

Paz, precisou destacar o máximo dos traços de duas mulheres, misturar e remoer cada um dos traços, para criar a imagem da Natacha. Assim:

O realce de cada um desses traços e a rejeição de outros são o que, devidamente, podemos denominar dissociação. Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos. Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. A esse processo segue-se o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram (VIGOTSKI, 2009, p. 36 - 37).

Para entender o mecanismo psicológico da imaginação e a atividade criadora desenvolvida pelo sujeito, o autor demonstra que existe uma relação entre fantasia e realidade que precisa ser compreendida pelo professor, sob o risco de distorcer o entendimento do processo imaginativo como elemento do sobrenatural, e não como produção advinda da experiência humana. A primeira relação considerada pelo autor é a de que toda a obra da imaginação constrói-se de elementos da realidade presentes na experiência anterior do sujeito. Então, criação é a combinação e a reelaboração de dados tomados da realidade pelo sujeito.

Tomemos como exemplo a seguinte situação: uma criança escuta um relato de uma professora de que quando era criança morava num sítio, que um dia subiu numa goiabeira e com medo de cair esperou por muito tempo sua mãe chegar e colocar uma escada para que pudesse descer. Num outro momento, esta criança tem a oportunidade de ir ao sítio, conhece a goiabeira, apanha e come goiaba, brinca de subir na árvore

trata sobre a campanha de Napoleão na Rússia, onde denuncia o ambiente da época e realiza um dos retratos femininos mais profundos da literatura.

junto aos amigos e à professora. Dias depois cria uma história dizendo: *Era uma vez um gatinho que subiu numa árvore e ficou preso lá em cima da árvore. Ele ficou com medo do monstro, chorou, chorou e comeu uma goiaba. Aí a mamãe gatinha subiu lá no alto e cuidou do gatinho...*

Podemos dizer que na história criada por esta criança há muitos elementos da realidade que mobilizaram e produziram imagens, implicando em uma atividade criadora. A árvore, o gato e a goiaba são elementos da realidade que foram combinados e reelaborados de forma fantasiosa. A combinação dos elementos da realidade representa o novo, próprio daquela criança: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Nesse sentido, há que se perceber que a atividade criadora já está presente na infância e constitui os elementos do processo de aprendizagem das crianças, pois, ao criar esse repertório, esta criança evocou elementos constituintes da formação de sua personalidade como a memória, percepção, imaginação, afetividade e linguagem oral e corporal.

A segunda relação a destacar é a relação entre o produto final da fantasia e o fenômeno complexo da realidade. O sujeito não precisa estar próximo do lugar onde ocorreu o fato, entretanto, por meio da linguagem de outros, imagina como foi, cria novas combinações dessa experiência, imbuído de uma reserva de experiências anteriores. Assim, entende o autor, para criar uma imagem do deserto africano, por exemplo, o sujeito precisa ter ideia do areal, da aridez, do tipo de roupa adequado para sobreviver naquele clima, dos animais existentes naquele espaço etc. Neste caso, a imagem mental desse fenômeno da realidade que é o deserto africano é produção de algo com o qual o sujeito não teve uma relação direta. Esse conhecimento ele obteve por meio da cultura, então, a experiência se apoia na imaginação. Assim, todo o material da imaginação é retirado da realidade externa que nos afeta e nos permite relação com a obra. Partindo desta perspectiva, não existe uma criação pura; a criação aqui se diferencia de algo genial, tradicionalmente entendido como se fosse um processo inato.

As palavras do autor contribuem para esse entendimento:

Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social. Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao

fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade (VIGOTSKI, 2009, p. 24 - 25).

A terceira forma de relação da fantasia e criação é o seu caráter emocional. Ao problematizar a relação entre emoção e fantasia, Vigotski (2009) evidencia dois sentidos: no primeiro, o sentimento influencia a imaginação (dependendo do nosso estado de ânimo, olhamos as coisas de modo diferente); no segundo, a imaginação se alimenta do sentimento. É a emoção que dará o sentido à palavra. As emoções são próprias da pessoa, da vida que se faz naquele momento, que vão se alterando e se generalizando na vivência com a criação, pois só agimos pela emoção. Ela seleciona impressões, imagens e ideias que nos dominam por uns instantes. O medo, destaca Vigotski (1999), é um exemplo desse processo que empalidece a face e dá alteração nos batimentos cardíacos; assim, existe um sentimento que cobre a percepção dos objetos externos, da mesma forma que as pessoas aprendem a expressar externamente seus estados internos. Um exemplo dessa condição são as cores expressando certos estados internos, como, por exemplo, preto-luto, branco-paz.

O autor explica que o sentimento é vivenciado efetivamente pela criança, mesmo que a situação não seja real:

‘Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos’. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. [...] A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Baseado nas contribuições de Ribot²³, Vigotski esclarece:

²³ Armand Ribot (1839 – 1916), Psicólogo francês que a partir dos estudos experimentais analisou um grande número de peculiaridades herdadas. Fincou atenção ao elemento físico da vida mental, ignorando todos os fatores espirituais

‘Qualquer pensamento preponderante’, diz Ribot, ‘é sustentado por alguma necessidade, ímpeto ou desejo, ou seja, por um elemento afetivo, pois seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento que, supostamente, se encontraria num estado puramente intelectual, em toda a sua aridez e frieza. Qualquer sentimento (ou emoção) preponderante deve concentrar-se numa ideia ou numa imagem que o encarne, sistematize-o, sem o que ele permanecerá num estado vago. [...] Dessa forma, podemos ver que esses dois termos - pensamento preponderante e emoção preponderante - são quase equivalentes porque tanto um quanto o outro envolvem os dois elementos inseparáveis e indicam apenas a preponderância de um ou de outro’ (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

A última relação apontada pelo autor entre fantasia e criação é a possibilidade de a fantasia ser algo completamente novo, nunca antes externamente encarnado da forma como naquele momento o foi. Pelas experiências vividas, por exemplo, com cadeiras (sentou, viu, leu sobre), o sujeito produziu a capacidade de idealizar, de imaginar e depois materializar, dar forma a uma cadeira que é síntese de todas as cadeiras com as quais ele teve contato. Esta cadeira específica é algo completamente novo. Esse objeto, ao adquirir concretude material, retorna à realidade com uma nova força ativa que a modifica, completando o círculo da atividade criadora.

Desde a infância, a brincadeira se mostra uma atividade que demanda processos de criação que combinam dados reais e imaginativos. Quando uma criança está brincando (seja de médico, casinha ou soldado), não está somente recordando e reproduzindo uma situação por ela vivenciada anteriormente, mas sim reelaborando combinações de experiências vividas, ecoando o que viu e/ou ouviu pelo outro. A combinação desses elementos – a ação, o repertório linguístico, as regras, o comportamento e as representações relacionadas a essas brincadeiras – é criação de algo novo. Nas palavras do autor:

Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação

ou não materiais do ser humano. Autor de várias obras, entre elas: *La Psychologie Anglaise Contemporaine: l'école expérimentable* (1870).

manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Seria tentador dizer que a ação de criar novos repertórios numa brincadeira, assim como na arte, é fruto do trabalho humano na tentativa de promover a sua existência e compreender a historicidade em todos os aspectos da vida humana. Pensando nessa questão e diante das contribuições da teoria histórico-cultural sobre os processos que implicam em produção da atividade criadora no ser humano, afirmamos a necessidade e urgência de intensificar a atividade de brincar nos espaços educativos, pois o processo de criação está diretamente relacionado com a riqueza e diversidade do repertório oferecido intencionalmente. Nesse sentido, o educador exerce um papel fundamental, haja vista que é ele o responsável em promover as atividades sociais para ampliar o repertório de experiências vividas pelas crianças, e, dessa forma, produzir outras formas de relações sociais entre os seres humanos.

Assim, o trabalho educativo deve atuar diretamente sobre a atividade da criança, mais precisamente nas atividades mais importantes cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas e importantes dos traços psicológicos da sua personalidade. Leontiev (2004), ao estudar o desenvolvimento do psiquismo infantil, esclarece que a atividade da criança é construída nas condições concretas que permeiam a vida dela. Assim, insiste na importância do papel diretivo do professor para o desenvolvimento infantil, destacando que a análise da atividade da criança e, neste caso, do processo criador desencadeado na brincadeira, visa principalmente fornecer ao educador subsídio e clareza para uma atuação mais eficaz no processo de desenvolvimento da criança, agindo sobre seu psiquismo e sua consciência. Nesse sentido:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da

criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2012a, p. 63).

O legado teórico-metodológico deixado pela teoria histórico-cultural aponta para o entendimento de que, se fossem oportunizadas situações intencionais que realmente atendessem às atividades promotoras do desenvolvimento da criança, tais como brincar, desenhar, experimentar e expressar-se corporalmente, estariam garantidos já na educação infantil os elementos constituintes do ensino da linguagem escrita, já que o ser humano é capaz de aprender a função simbólica dos códigos escritos a partir dos primeiros anos de vida. Entendido deste jeito, o ensino da escrita não seria um processo doloroso e reprodutor do desenho das letras e sim uma função simbólica na qual a criança estabelece sentido ao que escreve.

Mello (2007) adverte que a compreensão de que a criança é capaz de aprender desde muito cedo, e aprende quando é sujeito ativo e não quando é um espectador que recebe pronto o conteúdo de ensino, não nos permite atropelar ou abreviar o tempo em que o brincar é a atividade que melhor guia o seu desenvolvimento, com atividades mecânicas e excessivamente estruturadas, impedindo que a criança se sinta autora de suas apropriações e desmotivada pelo resultado daquilo que realiza.

Vigotski (1999, p. 320) vê na arte a possibilidade de influência sobre os sentimentos e também uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossas vidas, nos leva a entender a capacidade que a arte tem em promover a emancipação do homem no que tange a possibilidade de colocá-lo a trabalhar em sua “zona de desenvolvimento potencial²⁴”, buscando, nesse processo, ampliar o repertório de conhecimento acerca da realidade. Isso nos leva a inferir sobre o sentido educativo que a arte proporciona, e, como isso, impulsiona a garimpar elementos substanciais para compreender a

²⁴ O conceito de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vigotski (2007) refere-se às funções psicológicas emergentes, ou seja, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de realizar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; por meio destas experiências com o outro, o sujeito passa a realizar de maneira independente aquilo para o que, anteriormente, necessitava de ajuda.

produção das crianças na educação infantil, na mesma relação na qual Vigotski considera a arte como linguagem do sentimento²⁵. Sendo assim:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material [...] Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as idéias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de *sentimento social* prolongado (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308, grifo do autor).

Pode-se relacionar a brincadeira a este entendimento elaborado por Vigotski (1999) sobre a arte, haja vista que a brincadeira é uma atividade que promove o desenvolvimento humano porque a criança retira da vida, da vivência, da cultura, elementos para criar o enredo e o desfecho de suas brincadeiras, agindo para entender a realidade. Assim como na obra de arte, a brincadeira como linguagem possibilita a sociabilidade da criança, haja vista que:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] a arte é uma técnica social do

²⁵ Sobre o sentido educativo da arte e sua importância na constituição humana, ver também: Bakhtin, (2003), Bakhtin & Voloshinov (2009), Faraco (2009).

sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Essa ideia nos faz lembrar que, mesmo quando a criança brinca sozinha, seu pensamento está envolto nas relações sociais vividas anteriormente. Essas vivências são alimentos para criar as situações na atividade de brincar. Ao brincar de princesa, por exemplo, ela precisa rememorar todas as vivências anteriores em que presenciou princesas em diferentes situações. Nesse momento, não se trata somente de prazer ao ver seu desejo realizado; esse momento exige a produção de algo novo a partir do que foi produzido pelo outro.

O autor chama a atenção, também, para uma diferença bastante importante sobre o que é arte para um adulto e para uma criança. Para ele, o desenho infantil apesar de ser uma atividade criadora não é arte porque não possui técnica, com isso ressalta:

Entretanto, a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento do adulto. A melhor prova disso é o desenho infantil, que ainda não faz parte da criação artística nem no mais ínfimo grau. Desconhece inteiramente a importante concepção de que a própria linha, só com a especificidade da sua estrutura, pode expressar diretamente os estados de ânimo e as inquietações da alma, e a capacidade de transmitirem em poses e gestos os movimentos expressivos dos homens e dos animais nela se desenvolve com extrema lentidão por causas diversas, entre as quais a principal é o fato de que a criança não desenha fenômenos porém esquemas (VIGOTSKI, 1999, p. 326-327).

Esse entendimento é fundamental e possibilita compreender o papel do desenho, da música e da brincadeira, como elementos reforçadores na criança da sensação da realidade e na formação dos seus processos psicológicos, aproximando, de forma bastante contundente, o sentido da arte na vida infantil. Vigotski também concorda com a seguinte proposição:

‘Entre nós nem de longe a imensa relação que existe entre as brincadeiras infantis e os versos infantis já foi entendida por todos. Quando apreciam, por exemplo, um livro para crianças pequenas, os críticos não raro se esquecem de aplicar a esses livros critérios de jogo, ao passo que a maioria das canções infantis conservadas no povo não só surgiram de brincadeiras como por si mesmas são uma brincadeira: brincadeira com palavras, brincadeira com ritmos, sons... Em todas essas confusões observa-se, no fundo, uma ordem ideal. Nessa loucura existe um sistema. Ao incorporar a criança no *topsy-turvy-world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações de idéias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam. Reforçam (e não enfraquecem) *na criança a sensação de realidade*’ (126, p. 188). (VIGOTSKI, 1999, p. 327-328, grifo do autor).

Nesse processo, a brincadeira impulsiona as funções psicológicas superiores como a percepção, linguagem, memória, pensamento, sentimento e vontade. Esta rede de funções também é deflagrada e impulsionada pela arte, que assume o papel de sujeito da recepção da obra, “sujeito que suspende temporariamente o julgamento pragmático da vida para vivenciar a fantasia do artista” (TOASSA, 2009, p. 63).

Assim como o artista, no trabalho para produzir sua obra, estabelece múltiplas relações, atribui ao personagem elementos axiológicos, advindos de sua vivência no mundo simbólico e material para enformar e dar acabamento a sua obra, o professor, ao se apropriar dos conhecimentos elaborados por essa teoria, vê na produção da criança algo que tem movimento e vida, expressão de suas múltiplas relações. Então, o olhar para a produção da criança não é mais um olhar que atribui um conceito fechado, é um olhar que entende que a qualidade da produção é sempre marcada por vivências e relações históricas e sociais vividas por quem as produz.

Considerando que Vigotski (2009) relaciona a qualidade das produções da criança e do ser humano à qualidade e quantidade de experiências vividas, torna-se oportuno lembrar uma discussão por ele levantada que, se olhada de forma superficial, pode provocar um entendimento distorcido sobre essa proposição tão importante de sua

teoria, qual seja: a afirmação que a imaginação da criança é mais “limitada” que a imaginação do adulto. Essa proposição levanta polêmica, porque existe um entendimento bastante desenvolvido de que a imaginação da criança é mais “ampla” que a imaginação do adulto, ou seja, utilizando-nos das palavras no senso comum, a criança é mais criativa do que o adulto. Seu fundamento está na ideia de que, na infância, há liberdade de fazer tudo de tudo e, juntamente com a ausência de exigências e de pretensão da fantasia, era aceita, como riqueza de imaginação infantil. O pesquisador diverge desse postulado quando afirma:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

O entendimento exposto acima indica que é da possibilidade de ver a imaginação como uma atividade consciente que Vigotski fala. Para ele, a criança imagina bem menos que o adulto, entretanto:

[...] ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos (VIGOTSKI, 2009, p. 46 -47).

Ao apontar que a produção da atividade criadora ultrapassa os limites dos fatores individuais, tendo sua constituição na variedade de experiências vividas, e, com isso, o ser humano produz as condições necessárias para a produção de sua existência, Vigotski (2009) demarca a dimensão social e a história da criação humana, bem como permite reconhecer as implicações que esta atividade criadora tem no trabalho

pedagógico, seja no espaço da educação infantil, seja em qualquer outro nível de escolarização.

3.3 BRINCADEIRA E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A brincadeira de faz de conta ou de papéis, o desenho, a modelagem, a dança, a poesia e a pintura, são atividades que durante muito tempo foram vistas como improdutivas ao processo educativo. Atualmente essas atividades são alvo de muitas discussões entre pesquisadores e professores de educação infantil e séries iniciais porque, segundo Mello (2005, p. 24), tais atividades “são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da linguagem escrita como instrumento cultural complexo”.

Como vimos até aqui, os estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev evidenciam cientificamente que as funções psicológicas superiores são ativadas quando a criança realiza as atividades acima mencionadas, bem como demonstram que elas estão ligadas ao processo de aquisição da linguagem escrita. Para esses autores, seria importante que a criança se apropriasse da linguagem escrita da mesma forma que se apropria da linguagem oral, sem grandes traumas e por meio da comunicação com seus pares. Dessa forma, a escrita se tornaria uma necessidade para a criança, haja vista que ela vive em uma sociedade que utiliza principalmente a leitura e escrita para se comunicar. Assim, a criança entraria em sintonia com situações reais de leitura e escrita, criando para si a necessidade de escrever e se comunicar também por meio dessa linguagem.

No artigo *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*, Vigotski (1931) afirma que à escrita tem sido atribuído um papel secundário, se comparado a sua importância no processo de desenvolvimento infantil. O autor demonstra isso ao descrever o processo pelo qual uma criança se apropria da linguagem escrita como uma produção cultural, ou seja, o caminho percorrido no seu desenvolvimento até ela se dar conta que pode representar a fala por meio da escrita.

Ao entender que a escrita é uma produção humana e está diretamente relacionada ao trabalho do homem para produzir a sua existência, o ensino da escrita nas escolas não pode ser encarado como uma questão técnica, artificial, pois se trata de aquisição cultural. Ao enfatizar o processo de aquisição da linguagem escrita apenas como reconhecimento das letras e/ou palavras soltas, os professores acabam incentivando o ensino apenas do seu traçado, por meio de um treinamento

artificial. Com essa prática mecânica e artificial das letras e da técnica da escrita, não ensinamos a linguagem escrita na sua complexidade cultural nem ensinamos a verdadeira função social para a qual a escrita foi criada, qual seja a de comunicar algo a alguém que está ausente, sinaliza Vigotski (1931).

Referindo-se à evolução do processo de aquisição da linguagem escrita, o autor define que a escrita é um sistema complexo de segunda ordem porque:

[...] está formado por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, sinais de objetos e relações reais. O nexó intermediário, ou seja, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de sinais que simbolizam diretamente os objetos, bem como suas relações mútuas (VIGOTSKI, 1931, p. 128, tradução nossa).²⁶

A escrita é um sistema de signos que Vigotski designou como de segunda ordem porque a fala apresenta-se como signo intermediário entre a escrita e o objeto da realidade (do que estou escrevendo). Em outras palavras, isto acontece quando o indivíduo ao escrever ou ler alguma palavra precisa pensar, por exemplo, nas características gráficas da palavra, na segmentação sonora da palavra que está escrevendo. Quando o indivíduo não necessita mais desse ponto de apoio (pensar na estrutura da palavra, separar verbalmente as sílabas) e escreve pensando no objeto, na ideia que ele quer representar, esse sistema passa a ser chamado de primeira ordem ou direto. Esse processo, segundo Vigotski (1931), é longo e muito complexo para que tratemos de forma mecânica e repetitiva seu ensinamento.

Mello (2006), com base em Vigotski, detalha a transformação do processo de representação da realidade:

²⁶ Na referência em espanhol está assim formulado: [...] está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y tas palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexó intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas.

Assim, a fala, como representação da realidade, se interpõe entre a realidade e a escrita. No entanto, para que haja efetivamente a apropriação da escrita, o nexó intermediário representado pela fala deve desaparecer gradualmente e a escrita deve transformar-se em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. Ou seja, um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências (MELLO, 2006a, p.182 - 183).

Cabe salientar que o processo de apropriação da cultura é um movimento vivido pelo indivíduo ao longo de toda sua existência: não acontece somente na infância, inicia nela e segue por todas as fases da vida do indivíduo. Ao longo de nossa existência, estamos em constante processo de apropriações complexas, tanto de primeira como de segunda ordem. Um exemplo desse fenômeno acontece na leitura de textos: quando lemos um texto não paramos palavra por palavra para verificarmos o significado de cada uma delas, lemos o conjunto das combinações que contém a ideia do texto; ao nos depararmos com um texto contendo um assunto que não conhecemos, no entanto, apresentamos dificuldades em entendê-lo, apesar de já dominarmos o código escrito. Precisamos reler várias vezes, entender o significado palavra por palavra e organizar esses significados. Nesse momento, o processo é denominado de segunda ordem; somente passará a ser de primeira ordem novamente quando passarmos a entender o texto, ou seja, entender a ideia que está representada no texto.

Pode-se afirmar que o processo de aquisição da linguagem escrita percorre um longo caminho, e contribui efetivamente na formação das funções psicológicas superiores. Tal processo, alerta Vigotski (1931), não segue uma linearidade progressiva, ele ocorre na circularidade, em espiral, apresenta momentos de involuções, avanços e rupturas; ou seja, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita está diretamente ligado ao desenvolvimento cultural e psíquico do ser humano, vinculado a uma relação indissociável de sua maturação orgânica, que depende do meio cultural para se desenvolver. Esse jeito de conceber a forma como o desenvolvimento vai se estruturando e formando a personalidade do sujeito é revolucionário porque o desenvolvimento não depende somente

do indivíduo, nem somente do social, mas é um processo que acontece numa relação entre o sujeito, o social, a história e a cultura, são alimentados e alimentam-se simultaneamente.

É na relação do indivíduo com os meios de produção cultural, produzidos pelo próprio ser humano na sociedade que acontece a construção de sua própria existência, consistindo a matéria ou o conteúdo de seu próprio desenvolvimento. É na cultura e na história do indivíduo que os códigos escritos e o domínio dos códigos acontecem e exercem seus papéis. O papel fundamental dos códigos escritos no desenvolvimento cultural e psíquico do sujeito implica em dominar um sistema simbólico complexo que amplia o pensamento. Por isso, o entendimento do domínio dos códigos da linguagem escrita não pode ser explicado por uma conduta puramente externa, está vinculado necessariamente ao desenvolvimento cultural e relacionado ao sistema externo dos meios elaborados da cultura da humanidade. Assim diz o autor:

Do ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve apresentar-se como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, vinda de fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente a tudo o que é possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural e está relacionado ao domínio do sistema externo dos meios elaborados estruturados do processo de desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo do meio se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de comportamento. Para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em linhas gerais (VIGOTSKI, 1931, p. 129, tradução nossa).²⁷

²⁷ Na versão em espanhol lê-se: Desde un punto de vista psicológico, el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado

A criança, ao se apropriar da linguagem, passa por uma transformação em seu processo psicológico, um percurso que Vigotski (1931) chamou de pré-história da linguagem escrita e se realiza já nos primeiros anos da vida do indivíduo: se inicia pelos gestos, passando pela brincadeira, pelo desenho até a criança perceber que pode representar a sua fala por meio da escrita. Assim, a criança passa a representar suas falas, suas experiências, seus desejos, suas descobertas como também seus sentimentos por meio da escrita, com objetivo de comunicação.

Mello (2006a), ao discutir o processo de aquisição da escrita na educação infantil, alerta que muitas vezes os adultos, pela falta de conhecimento sobre o percurso percorrido pela criança desde os primeiros anos de vida e com o objetivo de garantir que ela aprenda o mais cedo possível ler e escrever, ocupam uma grande parte do seu tempo na educação infantil com atividades relacionadas ao treino da escrita das letras. Esse encaminhamento dos pais e educadores está relacionado à crença de que quanto mais cedo se inicia a alfabetização mais sucesso a criança terá na escola e conseqüentemente na vida. Entretanto, a teoria histórico-cultural informa que a criança desde os primeiros anos de vida se apropria de gestos da cultura, aspectos que já são constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. Ao levantar o braço e não a perna para pedir água, por exemplo, esse simples gesto utilizando elementos externos da cultura em que está inserida manifesta o desejo de comunicar-se e relacionar-se com os demais a sua volta. Ao realizar este gesto, a criança já tomou para si o conhecimento de que levantar o braço comunica uma ideia.

Podemos entender esse gesto como uma manifestação inicial de uma das mais importantes leis do desenvolvimento humano formulada por Vigotski, como se observa a seguir:

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no

punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primer y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales.

decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *todas as funções psicointelectuais superiores aparecen duas veces no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpéssicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapéssicas* (VIGOTSKI, 2012, p. 114, grifo do autor).

Essa lei expressa a unidade que compõe a produção de toda a existência humana com os processos psicológicos superiores tais como a memória, percepção, linguagem e afetividade.

Na citação abaixo fica demonstrado como Vigotski compreende a história do desenvolvimento da escrita na criança:

A história do desenvolvimento da linguagem escrita começa quando aparecen os primeiros sinais visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento da linguagem. O gesto é precisamente o primeiro sinal visual que contém a futura escrita da criança, como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o sinal escrito é frequentemente, um gesto que se fortalece (VIGOTSKI, 1931, p. 129, tradução nossa).²⁸

Partindo da proposição acima citada, entende-se que o gesto é signo visual e está diretamente atrelado à origem dos signos escritos. O gesto é um signo que indica a futura grafia que, por um tempo, se faz no ar; a grafia se apresenta como uma continuidade do gesto, que será fixada no papel, no chão, na parede, na tela, enfim, nos diferentes suportes. Este aspecto inicial do desenvolvimento psíquico da criança dá um forte indício de que a apropriação da linguagem escrita é um sistema que não

²⁸ Em espanhol lê-se: La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.

se alinha aos ensinamentos de técnicas mecânicas de desenhos e combinações de letras e palavras soltas, oferecidas por muitos espaços educativos na atualidade, e indica que nesse processo existem dois outros domínios que estão no percurso entre os gestos e a linguagem escrita: o desenho e a brincadeira infantil.

Para Vigotski (1931) os desenhos infantis são inicialmente uma continuação dos gestos. Os gestos são traços que constituem o suplemento da representação gestual, sendo que sua principal preocupação é fazer o movimento indicativo da ação no suporte de papel. Ao representar graficamente um animal correndo, a mão que segura o lápis faz o movimento e as marcas que ficam no papel são o toque das patas no chão. Ao desenhar um pote redondo, exemplifica o autor, o objetivo é representar as propriedades gerais de algo redondo executando um movimento circular fechado e não demonstrar as partes dos componentes de um pote redondo. Quando uma criança desenha, por exemplo, um peixe, a marca gráfica deixada por ela no papel está representando um signo no lugar da ideia de algo (algo que nada); nesse sentido, o desenho do peixe é a representação da ideia, não o peixe em si.

Outro elemento que compõe a percurso da apropriação da linguagem escrita definido por Vigotski (1931) diz respeito às brincadeiras ou jogos infantis:

[...] durante o jogo alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, substituindo-os em seus sinais. Sabe-se também que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele representa. O mais importante é o seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda um gesto representativo (VIGOTSKI, 1931, p. 130, tradução nossa).²⁹

Esse pressuposto indica que, na atividade de brincar, o que realmente importa inicialmente para a criança é a possibilidade de realizar gestos representativos. Para brincar de cavalgar, por exemplo, o objeto que a criança utilizará não pode ser uma bola, porque a bola não tem as características que remete à ação de cavalgar. O objeto precisa ter alguma relação com o significado do que seja a ação de cavalgar para a criança.

²⁹ Em espanhol os escritos estão assim: [...] durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda e gesto representativo.

Essa relação do objeto com a ação de brincar significa dizer que, ao brincar de cavalgar, ou seja, pegar um cabo de vassoura, colocar entre as pernas e fazer o gesto representativo do que ela imagina que é cavalgar - o sentido que ela produz da ação de cavalgar - desencadeia uma ideia.

Vendo por esse viés, a ação desencadeia a ideia de cavalgar. A ideia de cavalgar atrelada a um objeto é uma representação que se dá no campo das ideias, do imaginário, e envolve o significado social da função que é atribuído ao cavalo pelo homem, o sentido individual atribuído pela criança a essa atividade e a vontade de cavalgar que a criança sentiu ao ver o cabo de vassoura. Vigotski afirma:

Desse ponto de vista, o jogo simbólico infantil, pode ser entendido como um sistema complexo de linguagem que mediante gestos informa e indica o significado dos diversos jogos. Somente com base nos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo significado; igual os desenhos, apoiados no começo pelos gestos se convertem em signos independentes (VIGOTSKI, 1931, p. 131).³⁰

Ao discutir o texto de Vigotski, Mello argumenta:

Assim, a criança, ao longo da vida pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação. Desta maneira, entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita – a linguagem oral – desaparece e a escrita se torna diretamente

³⁰ Em espanhol lê-se assim: Así pues, desde ese punto de vista, el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente.

simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade (MELLO, 2005, p. 28).

Com base nessa mesma teoria, Lima (2007) também analisa as contribuições das brincadeiras no processo de constituição do sujeito, esclarecendo, por meio de exemplos, que, além de ajudar a criança a apropriar-se das formas humanas de comunicação, aprender a constituir-se como um ser pertencente ao um grupo social, a ouvir o outro, a esperar a sua vez, a defender seu ponto de vista, as brincadeiras também são fortes aliadas no desenvolvimento da memória operacional, em que a criança sistematiza a sequência dos comportamentos envolvidos nas etapas da brincadeira porque cria novas memórias de sequência, cria imagens mentais das ações relacionadas às palavras ao imitar uma ação do cotidiano, cria padrão rítmico na memória ao brincar com rimas, criações estas utilizadas para organizar a leitura e para elaborar prosódia ao escrever.

A autora indica a importância dessas aquisições para o desenvolvimento do pensamento:

A sequência é importante como instrumento mental que possibilita a compreensão de regras a serem seguidas para a realização das tarefas escolares, para a formação de conceitos, para o desenvolvimento do pensamento científico e exercício das várias formas de arte (LIMA, 2007, p. 24).

Enfim, ressalta a autora, diferentes brincadeiras desenvolvem elementos distintos e ativam áreas diferentes do cérebro da criança, ampliando não somente o repertório linguístico e cultural, como também desenvolvem redes neuronais que darão suporte à apropriação da linguagem escrita.

A autora chama a atenção para as contribuições da brincadeira ao desenvolvimento dos processos simbólicos:

Do ponto de vista do desenvolvimento interno, brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, brincar funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica na infância. Tudo isso possibilita à criança ter acervos na memória que ela utilizará ao longo de sua vida. Por exemplo: ao se apropriar dos 'roteiros' da sequência da brincadeira, a criança

desenvolve a memória operacional e aprende, também, a organizar o comportamento segundo regras externas (LIMA, 2007, p. 05).

Baseado nos estudos de Buhler, Vigotski (1931) constatou que o desenho é uma linguagem gráfica que surge com base na linguagem verbal. Inicialmente a criança se relaciona com o desenho como se este fosse o objeto e não a representação do objeto. Assim, desenha não o que vê, mas o que conhece sobre o objeto. Ao desenhar uma casa, por exemplo, veremos que representará o quarto, o guarda roupa, as gavetas, as peças de roupas dobradas dentro da gaveta. Esses detalhes não são vistos se uma criança estiver localizada em frente a uma casa, porém, ela sabe que esses objetos estão lá dentro, por isso os representa graficamente.

Sobre esse tipo de desenho, que chamou de radiológico, o autor afirma tratar-se de um relato gráfico, uma forma peculiar de linguagem escrita:

Portanto, podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra sem sombra de dúvida que na realidade se trata de um relato gráfico, ou seja, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a certa afirmação de Buhler, o desenho infantil caracteriza muito mais uma linguagem, que uma representação [...] a criança descobre que as linhas desenhadas por ela podem significar algo (VIGOTSKI, 1931, p. 134 – 135, tradução nossa).³¹

Em um dos experimentos de Vigotski, uma criança foi desafiada a desenhar a seguinte frase: “No veo las ovejas, pero allí están” (VIGOTSKI, 1931, p. 35). A criança em questão desenhou: a figura de uma pessoa (eu), a mesma figura com os olhos vendados (eu não vejo),

³¹ No texto em espanhol consta: Por todo ello, podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación [...] el niño descubre que las líneas por él trazadas pueden significar algo.

duas ovelhas representando (as ovelhas), um dedo indicador e muitas árvores atrás das quais se podiam enxergar as ovelhas (mas elas estão ali). Nesse experimento, constata-se que o desenho realizado pela criança acompanhou a frase da mesma forma que a linguagem falada segue o desenho. Verifica-se, dessa forma, que há um grande esforço da criança em fazer descobertas originais para representar o objeto de forma apropriada.

Esse processo, segundo Vigotski (1931, p. 136), também foi verificado nos estudos de Luria ao recriar o processo de simbolização na escrita pela criança. Algumas crianças que ainda não sabiam escrever foram provocadas a memorizar um número de frases bem superior à capacidade que suas memórias podiam alcançar. Diante da incapacidade de executar a atividade, o pesquisador ofereceu-lhes folhas de papel para escreverem aquilo que era ditado. Para as crianças entre 3 e 4 anos, os rabiscos produzidos por elas mesmas não serviram como recurso mnemônico, ou seja, a escrita representada em forma de rabisco pelas crianças era desconsiderada e em nada as ajudava para recordar as frases ditas pelo pesquisador. Ocorreram, porém, casos de crianças em que rabiscos muitas vezes sem sentido, representados em lugares distintos na folha de papel, eram utilizados como recurso para recordar as sentenças ditas pelo pesquisador. Assim, pode-se formular a hipótese de que os rabiscos utilizados por essas crianças constituem sinais indicativos do uso do desenho como símbolos mnemônicos, associando determinados traços marcados no papel a certas frases.

A criança percorre um caminho que vai da escrita pictográfica, o desenho, em que é utilizado como instrumento que representa determinado objeto ou conteúdo, em direção à escrita simbólica, que significa a escrita propriamente dita, sinais gráficos construídos intencionalmente para representar os símbolos falados, ou seja, o que caracteriza a importância dessa passagem é o entendimento de que os signos da escrita representam uma ideia. Assim, compreende-se que tanto o desenho quanto a brincadeira contribuem de forma significativa para que a criança atribua outro sentido às coisas e perceba que pode escrever além dos objetos, a fala. Para Vigotski (1931), esse é um momento importante no processo de desenvolvimento do ser humano, pois rompe com uma forma de estar e se relacionar no mundo, produzindo um sentido novo, possibilitando-lhe intervenções diferenciadas na realidade.

As palavras de Vigotski ajudam na compreensão de que uma descoberta feita na história da humanidade também é feita pela criança:

Para que a criança chegue a essa descoberta fundamental deve compreender que não somente se pode desenhar as coisas, mais também a linguagem. Essa foi a descoberta que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico esse fato equivale a passar do desenho de objetos ao desenho das palavras. É difícil determinar como ocorre esta transição, já que as investigações correspondentes ainda não chegaram a resultados e os métodos de ensino da escrita utilizados, não permitem observar esse processo de transição. Uma coisa é certa: a verdadeira linguagem escrita da criança, se desenvolve de modo semelhante, ou seja, passa de desenho de objetos ao desenho das palavras (VIGOTSKI, 1931, p. 138, tradução nossa).³²

Diante das considerações feitas até aqui, reafirmamos a necessidade de estudos que investiguem o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, considerando a existência de práticas ainda equivocadas que negam à criança a aproximação com os canais mais vitais de expressão: a construção, a fala, o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, como indica Mello (2005). Esses canais inegavelmente formam as bases necessárias para a aquisição da linguagem escrita e estão diretamente relacionados à forma de como a criança é provocada para expressar suas vontades e desejos. As linguagens representadas pelo gesto, desenho, brincadeira, pintura, escultura, música e escrita formam uma linha e cumprem uma função

³² Na versão em espanhol lê-se: Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. Es difícil determinar cómo se produce tal transición ya que las investigaciones correspondientes no han llegado aún a resultados determinados y los métodos de enseñanza de la escritura comúnmente aceptados no permiten observar este proceso de transición. Una cosa es indudable: el verdadero lenguaje escrito del niño (y no el dominio del hábito de escribir) se desarrolla probablemente de modo semejante, es decir, pasa del dibujo de objetos al dibujo de las palabras.

específica, e, em momentos diferentes, determinam a melhor forma de guiar o desenvolvimento do sujeito, ou seja, determinam o meio pelo qual o indivíduo melhor aprende.

Essa compreensão é fundamental para orientar o trabalho do professor que atua na educação infantil, conforme indica Mello:

[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita - não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo - precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza (MELLO, 2005, p. 28 - 29).

Se a escrita não for um instrumento para exercitar a expressão das crianças e fomentar-lhes o desejo de comunicar sentimentos, seus aprendizados, suas descobertas e ações indica Mello (2005, p. 31), “o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever”. A escrita precisa ser um instrumento de comunicação e isso só ocorre de maneira plena quando a criança atribui sentido ao que está comunicando, quando o resultado de sua produção escrita é a resposta de uma necessidade dela.

4 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA

Para o desenvolvimento deste capítulo utilizamos as informações recolhidas por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa descritos no primeiro capítulo, quais sejam: o questionário, a entrevista, as observações em sala e de algumas reuniões pedagógicas e administrativas realizadas entre professores (efetivos e substitutos), coordenadores³³, técnicos administrativos em educação, diretor e os demais trabalhadores que compõem o corpo de profissionais do NDI.

O cruzamento desses dados foi fundamental para a análise que será desenvolvida a seguir porque possibilitou uma maior aproximação com a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na instituição, bem como compreender que os encaminhamentos e as discussões realizadas no grande grupo interferem e conduzem as diretrizes do trabalho realizado pela professora, sujeito da pesquisa.

As observações ocorreram no período de 18 de março a 13 de maio de 2014, com frequência de duas vezes por semana. O início das observações no mês de março, após o período de inserção das crianças no grupo 5 no início de ano letivo, foi um pedido da professora. Segundo ela, a inserção das crianças no NDI é um momento muito especial e envolve um trabalho bastante intenso na dinâmica do grupo de crianças que ainda estão se conhecendo. É o momento em que o choro acaba sendo uma linguagem recorrente para a criança expressar a falta dos pais. Requer um planejamento especial, sendo importante para criar vínculos afetivos, iniciar construção da identidade do grupo e também para organizar a rotina de trabalho.

A distribuição dos dias para fazer as observações também foi recomendação da professora, haja vista que o GRUPO 5 recebe estagiários (as) de diferentes cursos da Universidade para a realização de seus estágios curriculares. Percebe-se que a prática constante de receber estagiários (as), pesquisadores e bolsistas ao longo dos anos nos diferentes grupos de crianças no NDI torna tranquila a presença desses profissionais na instituição, principalmente no que se refere ao relacionamento das crianças com essas pessoas. Assim, também a minha

³³ São dois coordenadores: Um exerce a função de coordenador pedagógico, de estágio e extensão; outro a função de coordenador pedagógico, de estágio e de pesquisa.

presença naquele espaço ocorreu sem muito “alvoroço”. A professora fez as devidas apresentações, comunicou o motivo da minha presença e em seguida já fui solicitada a participar das atividades por algumas crianças. As curiosidades e questionamentos comuns quando surge alguém estranho ao grupo foram se manifestando à medida que os encontros foram acontecendo. Neste momento do primeiro contato com o grupo de criança já inicio um grande esforço para manter o “distanciamento necessário”, como alerta Sarmiento (2003), e poder fazer a leitura crítica para a realização da análise dos dados. Nos próximos itens realizaremos uma breve caracterização dos sujeitos que participaram de forma mais direta da pesquisa - a professora e as crianças do GRUPO 5 - mas também do NDI como um todo, haja vista que os sujeitos da pesquisa estão inseridos nesse contexto institucional e, como veremos a seguir, suas ações estão relacionadas aos encaminhamentos definidos nos momentos de estudos e reuniões coletivas.

4.1 CONHECENDO O NDI, O GRUPO 5, A PROFESSORA E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O grupo escolhido para a realização das observações foi o GRUPO 5 do período matutino. Este grupo é composto de 14 crianças entre meninos e meninas com idades que variam de quatro anos a quatro anos e 11 meses. Dessas crianças, seis passaram a frequentar o NDI em 2014 e nove crianças já frequentavam o NDI em anos anteriores. São crianças que na sua maioria tem acesso a computadores, revistas, teatro, jornais, livros, TV a cabo, coleções de figurinhas, enfim, tem a seu dispor um aparato tecnológico considerado por essa sociedade de grande importância para o desenvolvimento infantil. Além disso, algumas crianças frequentam no período vespertino outras atividades, como: futebol, música, balé, capoeira etc.

Os pais das crianças mostram-se disponíveis em participar da vida escolar de seus filhos, o que possibilita estarem sempre discutindo junto aos professores os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seja no início ou no final do período de aula, nas reuniões de pais realizadas ao longo do ano, nas festas envolvendo todos os grupos que frequentam o NDI, ou nas festas específicas de cada grupo.

Observei que o GRUPO 5 é bastante heterogêneo no que se refere às manifestações individuais – na utilização do corpo para expressar os desejos e sentimentos, na forma de expor ideias e opiniões, na particularidade de cada criança em se fazer presente no grupo, no modo

de dividir e/ou compartilhar os objetos, na forma de disputar os espaços – porém, revela-se homogêneo na satisfação e interesse em estar naquele espaço, nas descobertas realizadas em grupo, cada qual vivenciando essas experiências de um jeito particular. O envolvimento do grupo com os objetos, livros, animais, curiosidades, brinquedos, brincadeiras era visível, comunica que esse é um espaço de grandes descobertas e aprendizagens.

Como descrito no primeiro capítulo, a participação nas reuniões pedagógicas e administrativas ocorreu em três encontros. Nesse aspecto, em particular, as observações das reuniões foram fundamentais porque possibilitaram observar alguns elementos para visualizar como os encaminhamentos em grande grupo instrumentalizam o trabalho da professora. É oportuno registrar, por meio de uma tabela, os dias e os assuntos discutidos nas reuniões pedagógicas, porque contribuíram para compreender a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos no NDI. Da mesma forma, torna-se prudente relatar que foram três encontros de discussões intensas, o que vem confirmar uma marca observada na leitura dos documentos desta instituição, qual seja, o exercício de uma prática institucional que leva em consideração o debate entre os pares, o respeito às diferenças de opiniões e a tentativa de tomadas de decisões coletivas em relação a todas as questões relacionadas ao NDI.

Quadro 7 - Pauta das reuniões pedagógicas nos três dias de observação

Dias	Assuntos discutidos na reunião (pauta)
18/11/2013	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentação de um projeto de educação para o trânsito por um representante da polícia militar; *Discussão sobre a implicação em desenvolver esse projeto no NDI; *Apresentação e apreciação do grupo da nossa pesquisa; *Informes administrativos e encaminhamentos.
25/11/2013	<ul style="list-style-type: none"> *Discussão sobre a utilização dos espaços coletivos dentro da instituição; * Divisão do grande grupo para ir até o local onde desenvolvem suas atividades e pensarem coletivamente na otimização de cada bloco do NDI; *Retomada em grande grupo para avaliação da questão em pauta; *Informe avaliativo sobre participação em cursos; *Informes administrativos; *Discussão sobre a ficha orientadora para avaliação das crianças;

	* Enquete e defesa da relevância dos assuntos/temas a serem estudados e discutidos no ano de 2014.
19/02/2014	*Discussão e definição sobre o uso de uma sala vazia no NDI; *Discussão sobre questões trabalhistas (carga horária de 6 horas dos trabalhadores administrativos), implicações nos trabalhos iniciais do NDI, lei etc.; *Apresentação, discussão e reelaboração do Projeto Político Pedagógico do NDI.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro acima revela a quantidade e variedade de assuntos discutidos e deliberados pelo corpo de profissionais do NDI e indica que, no bojo de suas atribuições, estão postas as discussões, os embates e argumentações para aprovar e encaminhar questões que propiciem a realização de um trabalho coletivo, cada vez mais articulado, com vistas a uma educação de qualidade cada vez melhor. Cabe destacar dois itens da pauta que nos parecem ser suficientes para demonstrar essa prática dos envolvidos com o processo pedagógico da instituição.

O primeiro ponto de pauta diz respeito à discussão ocorrida no dia 25/11/2013, sobre a *otimização dos espaços coletivos do NDI*. Esse assunto, apesar de num primeiro momento parecer rotineiro, é revelador de uma questão fundamental para a teoria histórico-cultural que fundamenta os trabalhos nesta instituição: a importância de proporcionar uma variedade de situações para que a criança possa, ao interagir e agir nesse espaço, estabelecer outros nexos e assim ampliar seu desenvolvimento. Ao se juntarem em setores (blocos), os professores tiveram a oportunidade de pensar coletivamente seus espaços que, muitas vezes, no dia a dia, tornam-se indiferentes ao olhar dos professores -lugar comum - e perdem a utilidade e a possibilidade de, com intencionalidade, fazer provocações à criança. Muitas vezes, um simples pneu de carro no meio do percurso das crianças ou um espelho colocado em um lugar diferente é o suficiente para lançar muitas aventuras e desafios a um grupo de crianças e desencadear grandes projetos de trabalho.

O segundo ponto de pauta aqui destacado refere-se à discussão da *reelaboração do Projeto Político Pedagógico ou proposta curricular do NDI*, realizada na reunião do dia 19/02/2014. Uma comissão iniciou as discussões dos trabalhos trazendo algum material escrito para a apreciação e análise do grupo. Importa entender que nessa discussão constatou-se a preocupação da equipe com alguns aspectos: um cuidado no que se refere a uma terminologia teórica coerente na escrita do documento e estruturação do texto; a urgência e a importância da

publicação do documento e, principalmente, a preocupação com a coerência teórica e prática desenvolvida pelos professores.

Evidencia-se que, para esse grupo de profissionais, expressar como a teoria fundamenta o fazer pedagógico diário do professor da educação infantil possui um significado importante, primeiramente porque põe em evidência que o projeto político pedagógico se caracteriza por ser um organismo vivo das práticas cotidianas e que vai mudando conforme se avança nos estudos formativos; segundo, por se tratar de uma discussão bastante atual e imprescindível para o fortalecimento da educação infantil como um nível de escolarização fundamental ao processo formativo do ser humano. Nota-se, também, que os profissionais desta instituição têm consciência do papel e da responsabilidade ao se fazerem referência a uma parcela considerável de professores na educação infantil.

Essa percepção é reafirmada pelo depoimento da professora na entrevista, quando se manifesta sobre o planejamento e o desenvolvimento da proposta curricular do NDI. Assim esclarece a professora:

Então o planejamento é [...] nós temos a proposta curricular do NDI que está em elaboração durante muitos anos [...] tudo muda, a gente avança na nossa formação e aí começa a pensar diferente e aí não tem como não fazer. É toda uma discussão para elaborar o projeto pedagógico e que se encerra e se abre.

Assim, pode-se argumentar que o NDI é uma instituição que, no desenvolvimento de suas atividades, mantém-se em constante avaliação, revê posturas, aponta fragilidades, aprofunda estudos, ou seja, é um lugar em que o corpo docente está em permanente processo de formação. As palavras da professora demonstram essa constatação: “*tem muitas coisas que tu tens que reavaliar, e a formação também nos leva a isso, a nossa própria formação nos leva a avaliar as nossas próprias posturas, o nosso trabalho pedagógico*”.

O produto dessa forma de desenvolver os trabalhos pedagógicos pelos profissionais do NDI é expresso nos diferentes espaços da instituição, que descrevi quando das primeiras impressões registradas no diário de campo. Optei por manter aqui a transcrição na forma como foi feita naquele momento, por considerar que ela permite evidenciar a riqueza dos detalhes percebidos e também porque, à medida que fui conhecendo o trabalho desenvolvido, avancei das representações relacionadas aos fenômenos colocados à primeira vista, como indica

Kosik (1976). Percebi que essas impressões se confirmavam e se apresentavam reveladoras de práticas sociais construídas em diferentes tempos, com diferentes saberes teóricos, e por diferentes professores e profissionais da educação que por ali passaram e/ou permanecem.

Assim descrevi as primeiras impressões do NDI:

O primeiro olhar para os espaços do NDI merece destaque pela força da primeira imagem, como uma grande obra de arte, que impacta e inquieta ao tentarmos interpretar os efeitos e a intenção do autor. A organização de múltiplas práticas pedagógicas ali marcadas eram como pinceladas cravadas na tela, registrando a expressão de diferentes formas de entender o mundo e a realidade a sua volta.

Ao entrar no NDI, percebe-se um espaço pensado para criança e feito também por ela. Um mosaico de cores que se inicia com verde por todos os espaços. As goiabeiras nos dão as boas vindas e esboçam a arquitetura do parquinho para as crianças explorarem e vivenciarem as mais incríveis aventuras. Pode-se imaginar o quanto de fadas, bruxas, reis, rainhas, bandidos, heróis, cavaleiros, piratas e tantos outros possíveis personagens que povoam o imaginário das crianças já passaram por aquele espaço, utilizando as árvores como casas, castelos, barcos, espaços indispensáveis às suas criações.

A preocupação com um espaço aconchegante e bonito para as crianças é presente também na simplicidade da trepadeira, que lentamente vai se infiltrando entre os troncos colocados de forma harmoniosa, chamando atenção dos mais atentos à sensibilidade e a delicadeza daquela planta; no canteiro de plantação de chás cuidadosamente identificados para conhecimento e utilização de quem necessitar ou desejar, indicando que a construção daquele espaço representa o desenvolvimento de um trabalho de consideração e respeito ao conhecimento popular; na beleza das produções e impressões gráficas cravadas no muro ao fundo, representando a importância do desenvolvimento de um projeto, envolvendo profissionais de outras áreas juntamente com

professores e crianças, num enorme movimento de produção do saber como um “céu aberto” às múltiplas possibilidades de se enxergar e representar o mundo; nas produções de imagens de animais e figuras feitas em madeiras, pintadas e decoradas pelas crianças, embelezando os corredores de acesso às salas, nos móveis de caixa de papelão e cones harmoniosamente pendurados sobre as cabeças de quem se movimentam entre os diferentes espaços; nos jardins cuidadosamente ornamentados por muitas mãos para a apreciação da diversidade da flora brasileira, dando o colorido específico de cada estação; nas produções expostas nas paredes dos traços, riscos e rabiscos das crianças, dizendo em alto e bom som que aquelas representações são fruto de muitas histórias, grandes pesquisas e curiosas experiências realizadas por elas.

Os espaços disponibilizados por todo o NDI representam o esforço dos profissionais, cada qual com sua função e especificidade, em traduzir na adequação da mobília, na arquitetura³⁴ dos diferentes ambientes, na mobilidade, nos brinquedos disponibilizados em lugares diferentes, nas casinhas de boneca, na altura em que são colocados alguns brinquedos, o conhecimento que adquiriram ao longo de suas trajetórias de trabalho, de lutas e conquistas. Tem-se a clareza de que esse é necessariamente um espaço de criança, feito e pensado para lhe proporcionar conforto, segurança, aconchego, tranquilidade e mobilidade aos diferentes espaços, poder explorar e fazer as mais diferentes descobertas, seja sozinha ou entre seus pares e professores.

As salas do NDI, neste primeiro olhar, mostram-se como um convite a explorações das mais diferentes naturezas. Em cada sala a marca das relações

³⁴ Para conhecer a importância de espaços adequados para ampliar o favorecimento do processo de aprendizagem da criança, considerando o processo de organização que limita as possibilidades de exploração de diferentes espaços pelas crianças, consultar: Gonçalves (1996).

sociais e das produções humanas talhadas nos brinquedos apropriados ao tamanho das crianças.

A arquitetura desta instituição nos comunica uma atmosfera de sentimentos e conhecimentos do que se apreendeu e se apreende sobre a importância de espaços apropriados às crianças. Essas apreensões não são, de forma alguma, apropriações individuais, e sim apropriações sociais, que marcam um lugar, mostram uma concepção de educação que foi se constituindo e, longe de ser fonte de uma única verdade, representam fragmentos, resíduos de uma prática, de uma construção histórica e humana que vai se produzindo no uso que delas foram feitas. Considerando essa construção histórica, vislumbram-se as várias mudanças na estrutura do NDI, de modo a oferecer condições cada vez mais adequadas, ao favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem das crianças (CAMPOS, 2014, p.17).

A seguir, faremos uma breve descrição do espaço físico da sala em que foram realizadas as observações, bem como da organização dos espaços definidos pela professora e também pelas crianças.

A sala do GRUPO 5 está localizada no bloco 4 do NDI, possui ar condicionado, é bem arejada, com uma das laterais de frente para uma área verde, na qual, muitas vezes, as crianças podem observar e ouvir sons de pássaros que por ali circulam. Nas outras paredes há uma grande estante com jogos e materiais utilizados pelas crianças, uma mesinha reservada para a professora, um quadro grande de escrever na altura das crianças e nichos para colocar as produções delas. O interior da sala é dividido em vários espaços: um espaço para as quatro mesas e cadeiras com uma estante de livros que delimita outro espaço para as atividades (uma cozinha, uma salinha, camarim etc.) e um terceiro espaço reservado principalmente para a realização da roda com almofadas e tapete. Na composição da sala também encontramos fios esticados para pendurar apetrechos utilizados nas dramatizações e as produções das crianças. Numa das paredes da sala tem uma porta que dá acesso a um banheiro com um chuveiro, dois vasos sanitários e uma pia com três torneiras. Esse banheiro é utilizado também pela turma da sala ao lado.

A sala mostra-se como um convite para a realização de muitas atividades que presenciei durante as observações: na feirinha instalada

com imitação de diversas frutas e balança para pesar os produtos vendidos; no quarto com penteadeira e cabide para pendurar os apetrechos utilizados nas grandes viagens, criações ou apresentações; na cozinha equipada com fogão, geladeira, mesa e armário, espaço propício para a realização de grandes e deliciosas culinárias e jantares à luz de velas; no berçinho e na cama para os bebês; na estante de livros com acesso livre para exploração pelas crianças; no tapete com almofadas para realização de grandes conversas, novidades, descobertas, comemorações e definições de combinados necessários ao convívio do grupo; nos jogos de mesas e de montar expostos tanto nas prateleiras quanto nas mesas para o exercício de algumas habilidades; no circuito de carros que muitas corridas protagonizam; nas paredes povoadas de grandes figuras, desenhos, personagens e experiências vividas coletivamente e no calendário que ajuda na organização do tempo de cada grupo e permite explorar uma variedade de conhecimentos necessários para esta faixa de idade.

A sala tem alguns espaços fixos que são modificados de acordo com as atividades desenvolvidas. Era comum ouvir as crianças dizerem: *“Profe, mas isso não é aqui”*; da mesma forma, ouvir a professora perguntar: *“O que você achou? Que outro lugar você sugere colocar”*.

A observação das aulas foi fundamental nessa investigação porque possibilitou, a partir da relação direta com o processo pedagógico, levantar indagações e definir as questões para a entrevista. Além disso, permitiu uma aproximação maior e compreensão da perspectiva da professora sobre as relações que estão imbricadas no processo de apropriação da linguagem escrita e que ultrapassam as situações das brincadeiras, porque estão conectadas e descortinam-se na trama do processo pedagógico.

Embora a pesquisa em questão não tenha como foco o estudo do processo de constituição do professor da educação infantil, entendemos ser oportuno, neste momento, fazermos uma breve caracterização da professora para compreendermos como ela foi se constituindo como tal e as implicações desse processo na sua forma de trabalho com as crianças no NDI.

A professora está na faixa etária entre 45 e 55 anos de idade e iniciou sua atuação na instituição como professora substituta no final de 1993, permanecendo nessa situação até 1997. No ano 2000 voltou a trabalhar no NDI como professora efetiva, somando atualmente 18 anos de trabalho efetivo, com carga horária de 40 horas semanais. Iniciou sua trajetória como professora na rede pública e particular, atuando como

professora de crianças menores na educação especial, especialidade que realizou sua formação universitária.

Concluiu seu mestrado em 2010 na área de políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. Assim a professora expressa os motivos que a levaram ao mestrado:

[...] pensar um pouco mais nos estudos e aprimorar e me qualificar mais na própria educação infantil e corresponder mais o que a própria universidade estava exigindo e o que nós também queríamos. E também, poder entender melhor esse movimento todo da educação, da inclusão e contribuir mais com o trabalho, me qualificar mais como professora do NDI.

De acordo com a professora, o NDI desenvolve um projeto de inclusão com vários departamentos da universidade que envolve, além dos professores que atuam diretamente com crianças com deficiência, outros professores e profissionais por meio de reuniões, estudos e encontros com especialistas e pessoas envolvidas no projeto. De acordo com a Proposta Curricular da NDI, (acesso em 30/03/2015) este projeto faz parte de um projeto maior que envolve a valorização das diferenças como um elemento importante para a construção de igualdades coletivas e de direitos a experiências sociais positivas. Considera que qualquer criança ao chegar à escola traz consigo as dimensões que a constituíram e as vivências oportunizadas nos espaços educativos devem possibilitar que essas dimensões não sejam silenciadas em suas diferenças, ao contrário, sejam ampliadas para se pensar e agir sobre elas. Assim, a narrativa pautada no determinismo que naturaliza as desigualdades e as diferenças não coaduna com o propósito dos encaminhamentos desse projeto desenvolvido no NDI, que procura, com suas ações de sociabilidade, promover a transformação social e a humanização do sujeito, entendendo que são nessas relações que a criança aprende a lidar com as diferenças e a desigualdade em nossa sociedade. A fala da professora representa a preocupação e a consciência dos profissionais do NDI em relação ao desenvolvimento do propósito exposto acima, visto que não basta o desejo de se trabalhar com inclusão, é necessário muito envolvimento, discussões e um aprofundamento teórico com elementos que ajudem o professor, em suas ações concretas com o grupo de crianças, avançar das práticas que naturalizam as diferenças. São suas palavras:

A gente sente a necessidade de se ampliar mais isso, o problema é como operacionalizar isso.

Porque essa formação é necessária para toda a instituição, não só para aquele professor que trabalha com essa criança. Porque a gente entende que a inclusão faz parte da filosofia do trabalho da instituição, não é um trabalho a parte e específico. [...] É um projeto que inclui também um projeto institucional, por isso que precisa ampliar mesmo. Porque a inclusão perpassa por todos os ambientes da instituição.

O envolvimento e a identificação da professora com a questão da inclusão também é expresso quando solicitada a sugerir temas para cursos de formação continuada aos professores. Assim justifica a sua sugestão:

A inclusão de crianças na educação infantil também é um desafio que exige de toda a instituição, do Estado, da família, de profissionais de diversas áreas ações para efetivação do processo inclusivo. Discutir a temática de forma mais ampla e também específica da área da educação especial pode promover avanços, além do que o professor necessita deste espaço de formação para pensar as questões que envolvem o processo inclusivo.

O NDI atua na linha de ensino, pesquisa e extensão, característica referente às universidades federais, como vimos no primeiro capítulo. Entender essas diferentes frentes de trabalho dentro do NDI, como isso o coloca num lugar diferenciado frente a outras instituições de educação infantil e ter consciência da grande responsabilidade que isso acarreta foi um aprendizado necessário à professora. Suas palavras demonstram esse processo:

Foi preciso eu entender isso: O que era ser professora do NDI. Trabalhar nessas frentes todas. [...] E também para a gente entender o professor, o NDI dentro da Universidade. De uma instituição federal de uma universidade que tem uma diferença, por exemplo, de ser um professor da rede pública municipal ou estadual. Hoje eu entendo o NDI um espaço de formação e no que isso implica? Na nossa formação, tem que ter um tempo maior para poder se preparar. Aí veio também o curso de especialização, estar me vendo como professora de educação infantil, mas também

de um curso de especialização. A responsabilidade grande que isso acarreta e o quanto a gente precisa estudar para isso também e aí é um conflito nosso até, e muito meu também, porque eu sinto que precisamos também... eu vejo a necessidade de parar para estudar para poder dar formação. E não é assim: eu sou professora do NDI e vou dar formação [...] não é assim [...].

A professora demonstra em suas argumentações que esta não é uma construção que se dá naturalmente, exige esforço e dedicação, tanto em termos pessoais como institucionais, justificando toda uma luta que se deu ao longo da história do NDI por maior tempo e condições para o processo formativo de seus profissionais. Nesse caminho de constituição como professora, sua contribuição na instituição passa principalmente pelo ensino, como afirma:

O ensino, para mim, era primordial [...] eu sempre procurei trabalhar mais o ensino. A extensão me chamava muito atenção no meu plano de trabalho. Trabalhar com outros professores de rede e dividir um pouco do meu trabalho, como a gente trabalha, não só meu, mas do NDI, era uma função nossa também. E a pesquisa sempre foi mais difícil pra gente, pela própria carga horária que nós temos. A nossa carga horária, a dos professores, é a maior aqui da universidade. Sempre me interessei muito pelo ensino. Isso é uma marca minha. Então foi assim que eu fui me constituindo.

Na forma como percebe seu papel de professora, destaca as relações que estabelece com as crianças e as famílias: “*eu me vejo muito como professora, eu me vi muito como professora, a professora que está junto com o grupo, a professora que acompanha a família, então essas questões foram fortes*”.

A importância e necessidade de ampliar conhecimentos para avançar em um trabalho de qualidade junto às crianças, fazendo cursos e aprofundando estudos sobre as diferentes teorias, também são destacadas pela professora, quando indagada sobre a relevância dos cursos de formação:

A formação em serviço sempre é relevante se for de boa qualidade. Faz-nos refletir a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nos aproximam dos estudos e pesquisas

da área e nos colocam como profissionais que têm a possibilidade de pensar a sua prática, a concepção da criança e sociedade, entre outros aspectos.

E complementa seu raciocínio ao frisar:

Compreender o desenvolvimento humano é tarefa complexa, assim penso que sempre há necessidade de aprofundar o conhecimento dos estudos de autores que tomam como base a psicologia histórico-cultural. Além disso, não podemos deixar de lado o trabalho pedagógico na educação infantil. Com este objetivo, é necessário discutir algumas temáticas que permeiam o trabalho na pré-escola, mas sob a mesma base teórica, ou seja, como trabalhar as diversas áreas na perspectiva histórico-cultural, considerando a faixa etária e suas especificidades.

A professora demonstra, em suas manifestações, que a formação tem importância significativa para a reflexão e retomada do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no processo de constituição do professor.

A professora parece ter clareza desse processo formativo e se percebe envolta a essa gama de elementos, problematizando inclusive a relação com diferentes teorias a que teve acesso. Suas palavras expressam os diferentes momentos históricos pelos quais passou o NDI e a educação infantil no país, como já vimos anteriormente, bem como as apropriações teóricas realizadas por ela. Isso fica evidente quando declara:

Eu acho que tem a ver com essa nova abordagem que a gente procurou ter no nosso trabalho, é claro, é um processo difícil, e está entranhado, Piaget ainda está dentro de mim, aí traz Vigotski, traz Elkonin. Será que sou Piaget? Será que sou Vigotski?

O depoimento acima nos permite apontar que, para a professora em questão, esse processo é conflituoso, mas se faz necessário para abrir outras possibilidades de ação pedagógica. Parece haver consciência de que os processos formativos e, conseqüentemente, a atuação direta com as crianças não decorrem de uma transposição direta e mecânica, como se apenas a informação de uma teoria fosse suficiente para mudanças de atitudes e posturas imediatas. Ao contrário, são momentos tensos, que

demandam tempo, esforço e retomada de posturas e encaminhamentos e que também não se dão somente no plano individual. As mudanças perpassam as esferas coletivas da instituição e demarcam discussões intensas, como as ocorridas nas reuniões pedagógicas dos dias 18/11/20013, 25/11/2013 e 19/2/2014 registradas anteriormente.

Dessa forma, os dados recolhidos permitem concluir que devemos ser cautelosos em afirmar sobre os princípios teóricos adotados pelos professores. É preciso compreender que esse é um processo de apropriação das teorias, sendo que as práticas não se apresentam de maneira homogênea, elas são permeadas por contradições, dúvidas, e as apropriações dos elementos de novas teorias envolvem tanto o movimento de mudança da ação junto à criança, como a reflexão conjunta com os demais envolvidos no processo pedagógico da instituição.

Um exemplo dessa articulação existente entre o fazer pedagógico da professora e os encaminhamentos do corpo docente é o momento de acolhida das crianças no início da manhã no NDI. Quando indagada sobre o tempo e as atividades desenvolvidas nesse horário, a professora argumenta:

O NDI tem esse momento de recepção das crianças que está instituído na rotina, tanto que eles podem entrar desde às 7h20min até às 8h. É um tempo de entrada também longo porque tu consideras os que não chegam dentro daquele horário, mas também aqueles que chegam um pouquinho mais tarde. E aí na educação infantil tu tens que considerar vários aspectos que você não vai considerar no ensino fundamental, em que, se atrasou, é atraso mesmo. Aquela criança que ficou doente, teve uma febre à noite, teve que dormir um pouquinho mais [...] tudo isso precisa ser considerado. Agora, esse momento de organização ele é um momento da instituição, nós não temos uma forma única de fazer essa entrada, essa acolhida. Eu entendo que é uma acolhida tanto para as crianças quanto para a família também, para saber o que ela tem para dizer nesse momento que chega à escola. Dormiu bem à noite? Teve febre, mas está bem. Saber isso, vai fazer uma diferença nas relações, como ela vai interagir com os colegas, com o professor, com as propostas de atividades que foram planejadas para aquele dia. Então vejo que está tudo inter-relacionado, está tudo muito próximo.

Assim, percebe-se que as ações da professora junto às crianças não são isoladas, envolvem a relação com as famílias e têm como pano de fundo as orientações da instituição. Elas se coadunam com o projeto maior do NDI, ampliando e, ao mesmo tempo, circunscrivendo marcas e encaminhamentos teórico-metodológicos pessoais, mas também desenvolvidos na organização institucional.

Exemplo disso é a organização das atividades desenvolvidas pelas crianças no NDI, que obedecem a um protocolo institucional, mas não é algo fechado e se modifica de acordo com a atividade planejada para o dia. Por exemplo, ocorreram dias de observação que a atividade mais direcionada foi desencadeada no momento da acolhida e se estendeu até o horário do lanche, o que fez com que a roda acontecesse após o lanche. Em outros dias, a acolhida aconteceu somente até às 8h30min e, então, a roda ocorreu antes do lanche.

A roda é um momento bastante especial neste grupo porque é principalmente nesse momento que a professora centra a atenção na socialização das crianças, destacando aspectos tais como: disputa de espaços, escuta entre os pares, ajuda mútua, negociação de conflitos, reorganização do planejamento, pesquisa, organização do calendário e muitos combinados. Este é um dos momentos mais importantes para as crianças exercerem a relação de pertencimento e construírem suas identidades.

O lanche é a atividade que cumpre um horário mais fixo porque envolve o trabalho de outros profissionais do NDI. Considerei o lanche uma atividade porque, apesar de tradicionalmente este ser um momento de rotina sem muita ação intencional do professor, em muitas escolas de educação infantil neste país, para esta professora se constitui em um momento para desenvolver diversos conteúdos com as crianças. Presenciei, nesses momentos, a professora trabalhando valores, como a importância da partilha entre as crianças, distribuição responsabilidades, definição papéis que se alternaram entre elas, intensificação da importância da alimentação, atentando para as variedades e características dos diferentes alimentos e influência deles para o crescimento e saúde de todos.

Nesse itinerário de atividades desenvolvidas ao longo da manhã, ir ao parque é, sem sombra de dúvida, um momento bastante intenso para as crianças do GRUPO 5. Geralmente ocorre no final da manhã e são desenvolvidas atividades como: pular corda, jogar bola, brincar de casinha, comidinha, escorregar e brincar de balanço, encontrar e brincar com crianças de outros grupos etc. Segundo a professora, o momento de

desenvolver atividades no pátio é muito importante também para observar como as crianças se organizam e se relacionam entre si. Suas palavras esclarecem este entendimento:

Então, eu vejo que o parque é muito rico porque dá para ver muitas coisas. Por exemplo, dá para ver se na brincadeira tem relação de poder de uma criança sobre as outras, como elas fazem para adquirir, por exemplo, um objeto para brincar, uma bola, uma corda, e aí observar essas coisas para trabalhar essas questões em outros momentos, né.

Diante do exposto, pode-se considerar que a acolhida, as atividades mais direcionadas, o tempo para as brincadeiras livres e de papéis sociais, a roda, o lanche, a organização da sala, o parque, enfim, a organização do tempo e do espaço, apesar de ser uma escolha individual no planejamento de cada professor, reflete um planejamento institucional deflagrado no projeto pedagógico da escola. Essa prática mostra-se desencadeadora de um processo pedagógico que será analisado com mais detalhes no item a seguir, em que procuramos estabelecer as relações com os fundamentos teóricos sistematizados no capítulo três desta pesquisa.

4.2 BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NO FAZER PEDAGÓGICO DA PROFESSORA

As informações analisadas neste item referem-se ao cruzamento das respostas do questionário, da entrevista realizada com a professora e das observações junto ao grupo de crianças.

A análise tomou como pressuposto as discussões teóricas realizadas até aqui, pautando-se especialmente nos conceitos desenvolvidos no capítulo três que orientaram a definição das categorias de análise e a formulação das questões do questionário e do roteiro de entrevista.

Considerando a importância da ação intencional da professora para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, buscamos compreender como a professora realiza o planejamento pedagógico.

4.2.1 Planejamento: uma atividade intencional da professora para promover o desenvolvimento das crianças

Uma das questões discutidas tanto no questionário como na entrevista foi o planejamento pedagógico elaborado pela professora. Ao ser questionada sobre qual a sua principal preocupação ao realizar o planejamento diário e quais as justificativas para suas escolhas, a professora afirma que sua principal preocupação está relacionada à efetivação dos processos de aprendizagem das crianças. São suas palavras: *“minha preocupação maior é se a atividade que estou planejando é importante para as crianças, no sentido de intensificar a aprendizagem e promover o desenvolvimento delas nas diversas áreas do desenvolvimento humano”*.

Essa preocupação indicada pela professora vai ao encontro dos estudos realizados nos últimos anos pelos profissionais do NDI, sobre a teoria histórico-cultural, dentre eles, as proposições de Vigotski. Nessa perspectiva teórica, a função do professor passa necessariamente em propor uma variedade importante de atividades para provocar as interações entre a criança e o mundo circundante. Para tanto, não é necessário esperar pelo desenvolvimento da criança para ensiná-la, ao contrário, é necessário ensiná-la para promover o seu desenvolvimento.

Parece-nos que a professora tem clareza do entendimento da relação entre desenvolvimento da criança e a capacidade de aprender, e que isto ocorrerá considerando o grau de desafio proposto pela atividade. Suas argumentações ao responder a entrevista evidenciam essa compreensão:

Quando eu vou pensar no plano de ensino e no meu planejamento diário eu penso na faixa etária que as crianças estão, o que elas podem, em que eu posso pensar de propostas pedagógicas que façam elas avançarem no seu desenvolvimento, pra que elas aprendam, para se desenvolverem, então, eu não quero que elas entrem de um jeito e saiam de mesmo jeito. Eu quero que elas ampliem essa possibilidade de experiência, ampliar essas experiências para que tragam desenvolvimento a esse grupo e quando eu, e o que é que eu penso, quais são as especificidades, as particularidades desse grupo. Então, é importante ver cada criança desse grupo: tem crianças com particularidades que são coisas mais específicas que essa criança está apresentando, ou alguma dificuldade, ou interesse muito grande que essa criança tem que se destaca muito no grupo de forma geral e tem que

pensar o grupo, o contexto do grupo e aí essas questões mais individuais no grupo e aí o que essas crianças tão trazendo como necessidade.

As palavras da professora ressaltam que o planejamento não é um instrumento formal e estático, pelo contrário, ele é a expressão das complexas relações estabelecidas no movimento de cada grupo. Existe uma dinâmica envolvendo as relações, entre elas, como disse a professora, “*as particularidades das crianças*”, que perpassam pelas relações concretas de vida de cada uma delas. Leontiev (2012a) postula que o lugar que a criança ocupa nas relações que estabelece define o desenvolvimento da sua psique. Argumenta o autor:

[...] esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2012a, p. 63).

Esta premissa é fundamental para estabelecer equilíbrio entre o que é planejado e o que a criança consegue realizar, seja de maneira independente, seja com a ajuda de alguém mais experiente.

As preocupações expressas acima pela professora ajudam a entender que as relações concretas de vida são fundantes para o processo de desenvolvimento e se apresentam no grupo de maneira diferente. Para a professora, o fato de as crianças do GRUPO 5 terem idades próximas (de quatro anos a quatro anos e 11 meses) não garante que todas estejam num mesmo nível de desenvolvimento psíquico. Assim, no momento do planejamento, essas questões são consideradas para poder acolher a crianças em suas possibilidades, em suas dificuldades, em seu desenvolvimento, e então encorajá-las e desafiá-las a produzir além do que podem produzir sozinhas. Para a professora, é fundamental pensar em estratégias que coloquem as crianças em um nível de compreensão da realidade mais elevado, mesmo que para isso ela se utilize de alguém mais experiente ou alguém que, naquele momento, já esteja se relacionando com o mundo circundante num nível qualitativamente melhor. Podemos perceber tal compreensão no depoimento a seguir:

[...] esses momentos de entrada também são importantes e planejados, porque podemos trabalhar com atividades que a criança não está concluindo sozinha ou realizar com os demais do grupo, porque nem todos estão iguais no desenvolvimento, né... E quando se está com essa criança, com dois ou três, tu consegues interagir melhor e até entender melhor como que ela está lidando com o conhecimento, como ela está elaborando.

O conhecimento acerca das etapas de desenvolvimento psíquico da criança é também ressaltado pela professora, como podemos concluir do depoimento a seguir:

Mas em se tratando da faixa etária em que estou trabalhando, em meu planejamento sempre há espaço para as brincadeiras de papéis sociais, artes e a linguagem. [...] Eu procuro não hierarquizar as atividades, considerando o desenvolvimento integral das crianças, mas as brincadeiras de papéis estão sempre presentes em nosso cotidiano, seja na sala ou no parque. [...] Gosto muito da afirmação da professora Magda Soares ao se referir à educação infantil como sendo uma fase escolar em que a criança se desenvolve social e cognitivamente de forma lúdica.

Percebe-se que a afirmação da professora materializa-se em seu planejamento diário, considerando o tempo que ela disponibiliza para as brincadeiras de papéis sociais, quando da organização das atividades desenvolvidas com as crianças.

Para ela, a brincadeira é definida pela possibilidade de ativar processos psíquicos fundamentais ao desenvolvimento da criança, por isso planeja de forma intencional espaços para as crianças realizarem essa atividade todos os dias. Segundo seu depoimento, essa questão precisa ser levada a sério e com rigor no momento do planejamento, sob o risco de apresentarmos às crianças atividades que não lhes motivam a agir. As palavras a seguir expressam esse entendimento da professora:

Muitas vezes, deparamo-nos com situações em que a criança é colocada a realizar atividades que naquele momento não tem nenhum motivo de execução para ela. Então, a atitude mais comum,

nesses momentos, é realizar a atividade solicitada pela professora de qualquer jeito muito rapidamente para poder realizar a atividade que realmente lhe motiva: brincar, desenhar, construir, manusear argila e massinha, manipular livros, correr, experimentar.

Ao fazer essa reflexão, a professora permite entender porque a criança, muitas vezes, é qualificada de “desinteressada” e/ou “dispersa”. Já quando realiza a atividade que lhe põe em movimento, que a motiva, esta lhe possibilita agir num patamar mais elevado de desenvolvimento. Ao se referir aos processos psicológicos ativados na brincadeira de casinha, por exemplo, a professora explicita sua compreensão desse processo:

[...] a brincadeira de casinha exige da criança um esforço fantástico de buscar na memória as experiências passadas para realizar a tarefa que lhe exige o papel que representa naquele momento. E a memória é um processo importante para a realização de todas as atividades que a criança vai fazer, né. Ela vai usar na sua vida.

O tempo disponibilizado para as brincadeiras diárias pela professora justifica-se pela compreensão do processo de desenvolvimento e da importância que atribui ao planejamento para promover o desenvolvimento das crianças. Entende que brincar para a criança significa compreender a realidade circundante. Compreendendo essa realidade, ela está necessariamente se constituindo como um indivíduo que pensa, que relaciona, que age diante de circunstâncias variadas, que toma decisões, que sugere saídas aos problemas colocados diante dela.

No item a seguir, exemplificamos algumas brincadeiras realizadas pelo grupo de crianças e a atuação da professora frente a tais atividades.

4.2.2 Brincadeira: um modo de conhecer o mundo, de imaginar e de criar.

Como vimos no capítulo anterior, os estudos de Elkonin (2009) permitem elucidar que a preocupação da criança ao desenvolver uma atividade de jogo protagonizado é reproduzir o mundo dos adultos, as relações sociais, os diálogos nelas embutidos e as divisões de papéis desempenhadas por cada indivíduo na sociedade. Assim, é possível inferir que a criança se submete às regras do jogo a fim de compreender as

relações entre as pessoas. Por este motivo, os temas desenvolvidos nesses jogos são muito variados e mudam conforme mudam as condições materiais das crianças.

Tais pressupostos orientaram a análise realizadas sobre as situações de jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais, observadas junto ao Grupo 5 no dia 22 de abril de 2014:

Naquela manhã, a professora preparou um espaço da sala com um bingo, outro espaço com jogos de montar e outro espaço com uma cozinha para esperar as crianças. A cozinha foi um dos espaços mais utilizados naquele dia e uma criança, em especial, nos chamou para participar da brincadeira na cozinha, que naquele momento se transformou em restaurante. Representou três papéis simultaneamente: de cozinheiro, de garçom e de arrumador. Num primeiro momento pegou um objeto (pivô) representando um peixe, fez todo o movimento de tirar as escamas, cortar a barriga, tirar as vísceras, lavou e só depois que temperou o peixe colocou-o no forno, dizendo: “agora vai assar”. Organizou a mesa com talheres, pratos, copos e todos os adereços necessários que dispunha naquele espaço. Preparou uma deliciosa farofa de linguiça com batata frita e por fim bateu no liquidificador um delicioso suco denominado por ele de suco de tutti-frutti que continha creme de batata e frutas. Ao terminar o preparo dos alimentos e da organização da mesa, falou: “Agora vou servir o peixe, ele já está assado”. E com muito cuidado para não se queimar, pegou um pano segurou a tigela com o peixe quente e retirou de dentro do forno. Foi até a mesa com tigela na mão, colocou-a sobre a mesa e começou a servir o peixe e o acompanhamento. Aos colegas que chegavam à mesa, ele os convidava para sentar e comer; servia-os com muito cuidado, demonstrando preocupação em deixar os clientes à vontade e sempre bem servidos. Repetiu a tarefa várias vezes e, sempre que terminava a comida, ele dizia: “Agora tenho que fazer mais peixe e farofa, espera um pouquinho”. A brincadeira encerrou quando solicitamos que o restaurante fosse fechado porque os clientes já haviam almoçado e

voltado ao trabalho. Nesse momento, ele começou a retirar as louças que estavam sobre a mesa, limpou e guardou todos os objetos em seus lugares, colocou toalha e o vaso sobre a mesa e organizou o espaço (CAMPOS, 2014, p. 35).

Ao discorrer sobre o papel desempenhado pela criança no decorrer de um jogo protagonizado, como o descrito acima, a professora sinaliza:

É muito importante para a criança representar o papel que ela escolheu. Isso é observado no jeito como ele realizou algumas ações como: servir a comida aos clientes do restaurante, no cuidado e posição do corpo ao colocar o suco nos copos, no movimento de temperar o peixe, ações estas decorrentes de cada papel que ele desenvolveu quando estava brincando com vocês.

Ao responder sobre os papéis sociais que a criança representa na brincadeira, a professora complementa:

A criança que brinca e apresenta elementos novos em suas brincadeiras mesmo repetitivos, muitas vezes mostra-se criativa nas suas relações com as demais crianças, resolvendo problemas do cotidiano, colocando-se no lugar do outro.

Tendo como base o depoimento da professora e as discussões já realizadas pela teoria histórico-cultural, podemos afirmar que a brincadeira tem conteúdo, o conteúdo das relações sociais, porque, ao realizar a brincadeira citada acima, a criança está representando a forma como os adultos a sua volta lidam com o conhecimento empregado nos objetos de sua cultura. Os gestos, as expressões faciais, a entonação da voz, a postura corporal da criança ao representar os diferentes papéis sociais exercidos em um restaurante apontam para esse entendimento.

A situação observada encontra ressonância na definição de Duarte (2006) sobre os papéis sociais, entendidos como:

[...] uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. [...] A rigor, a expressão ‘papéis sociais’ é redundante, pois não existe nenhum papel que não seja social: todos os papéis são resultantes das relações sociais e condensam em si mesmos essas

relações. Ninguém herda biologicamente um papel social. [...] Quando o indivíduo apropria-se de um papel social, passa a ter referências que lhe auxiliam a saber como agir em determinadas situações sem ter de construir por inteiro seu comportamento a cada situação. Nesse sentido, o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida. Isso se revela, por exemplo, no forte caráter normativo dos papéis sociais, ou seja, eles têm sempre uma considerável carga de regras a serem observadas com maior ou menor flexibilidade (DUARTE, 2006, p. 90-91).

A professora, em questão, parece concordar com essa premissa e a utiliza como princípio orientador ao organizar espaços diferenciados para que as crianças vivenciem diferentes papéis sociais existentes nessa sociedade. Ela destaca:

No caso do meu grupo, a brincadeira de papéis sociais é a atividade principal, segundo Vigotski, Elkonin e Leontiev, leva ao salto no desenvolvimento infantil. É desta forma que as crianças desta faixa etária compreendem as relações sociais, apropriando-se das normas e acontecimentos ao seu entorno. [...] Na fase específica em que se encontram as crianças do meu grupo, há um interesse perceptível pelo outro que é referência para elas, como a professora, um irmão mais velho, os quais são imitados pelas crianças. [...] Muitos processos estão em jogo nesse momento, dentre eles a imaginação, a imitação como processo criativo, a apropriação cultural de significados e sentidos, uma vez que esta brincadeira está relacionada ao meio social em que a criança está inserida.

Em uma instituição educativa, não é suficiente organizar os espaços e deixar que as crianças brinquem, como defende os princípios da pedagogia do “aprender a aprender”³⁵. É necessário um olhar vigilante para reconhecer, na ação da criança ao brincar, o conteúdo humano com

³⁵ Para conhecer mais profundamente os princípios teóricos da pedagogia do *aprender a aprender*, consultar Newton Duarte (2006).

que ela está trabalhando naquele momento para que o professor, respaldado nesse conteúdo, planeje outras situações de forma intencional e dirija a atenção da criança para as especificidades e o aprofundamento das relações imbricadas naquela situação social, contribuindo assim, para a ampliação do repertório de ação da criança acerca do assunto em questão.

Esse movimento, de reconhecer na ação da criança o conteúdo a ser trabalhado, informa que a prática pedagógica desta professora é sustentada por uma teoria que entende que o processo pedagógico precisa emanar do conteúdo social trazido pela criança. No caso do grupo observado, esse conteúdo se mostra de maneira mais adequada nos jogos protagonizados presentes em situações como as citadas a seguir. Como ressalta Saviani (2012), esse conteúdo precisa ser *o ponto de partida* do processo, porque o *ponto de chegada* necessariamente precisa ser encaminhado pelo professor. É a prática pedagógica do professor que deve oferecer a cada criança as condições adequadas de apropriação do mundo letrado, do mundo da cultura, do mundo do conhecimento científico já produzido por outras gerações, fundamental para a satisfação das necessidades humanas e sua evolução.

Outras situações observadas em sala nos dias 20/03/2014, 26/03/2014 e 14/04/2014, respectivamente, são descritas a seguir e permitem desenvolver ainda melhor tal análise:

Enquanto a professora encaminhava uma atividade de desenho numa mesa com um grupo de crianças, três meninas brincavam de casinha envolvendo mulheres grávidas. (A mãe de uma das crianças está grávida de oito meses). Todas estavam com bonecas por baixo das camisetas – uma das crianças se aproxima e nos pede ajuda para colocar a boneca sob a camiseta, dizendo: “- Ajuda, meu bebê está muito grande”, e corre para o local onde está ocorrendo a brincadeira. Uma das integrantes da brincadeira, diz: “- Vai, vamos ao médico, e entram num trem feito de cadeiras enfileiradas. Reproduzem o som do trem e saltam dele.

Uma das crianças diz: “- Calma, eu vou ser a médica”. Todas concordam.

Uma criança deita sobre o sofá, fica na posição de “ganhar bebê”. A médica cobre a paciente, puxa o bebê e diz: “- Pronto”. Trocam-se os papéis. “-

Agora eu vou ganhar o bebê”. Deita e a outra criança faz o mesmo procedimento que a anterior. Juntas, as duas crianças que já passaram pelo procedimento fazem o parto da terceira grávida, e uma delas diz: “– Está com problema”. Uma das médicas coloca uma toalha sobre o rosto da paciente e a outra puxa o bebê da barriga, demonstrando ter dificuldade em retirá-lo. “– Já deu” disse uma delas. Um dos bebês está com febre. Mãe acalenta o bebê. Outra diz: “– Ele quer fazer xixi”. Coloca o bebê sobre um recipiente e reproduz o barulho de alguém fazendo xixi, e prossegue dizendo: “– Vamos trocar a roupa, ele não gosta de casaco”. Imita o choro de um bebê, em seguida coloca o bebê no colo e acalenta-o ninando. A professora que observa de longe a brincadeira se aproxima e oferece uma toalha para elas usarem. As crianças não respondem e a professora se afasta, parece entender que naquele momento não era importante sua participação para a continuidade do enredo desenvolvido. A brincadeira continua. Uma das crianças faz o som de uma criança chorando, balança o bebê, faz carinho, outra arruma a casa, enquanto a outra faz seu bebê dormir. Uma das crianças pega um livro de dinossauro e, ao iniciar a história, elas saem correndo com seus filhos no colo assustadas com o dinossauro. Neste momento, a professora interfere dizendo que seria interessante deixarem seus filhos na creche para que fossem trabalhar como fazem as mães, e se coloca como professora do berçário que recebe os bebês e os coloca no berço, enquanto pergunta a elas que horas voltarão para pegarem seus filhos e se os bebês estão bem; reproduzindo as relações estabelecidas na entrega das crianças na realidade. Assim que os bebês são colocados no berço, a professora convida o grupo de crianças para arrumarem a casa (sala) e seguem fazendo a roda (CAMPOS, 2014, p.23).

No segundo dia em que se deu a observação, a manhã iniciou bem agitada: criança nova chegando e um choro intenso da criança cuja mãe estava grávida. Ela não queria se despedir do pai e chorava muito, a professora acolheu a criança e a família do aluno novo e logo foi acolher

a criança que chorava. Depois de certo tempo no colo da professora recebendo atenção, iniciou uma brincadeira em que o enredo se repetia:

Mulheres grávidas indo ao médico para ganharem seus filhos. Neste dia, a professora foi convidada pelas crianças para brincar e definiram que seu papel seria de médica. A professora participou da brincadeira e no desenrolar dos acontecimentos colocou alguns procedimentos do cotidiano de um hospital como, por exemplo, encaminhar as pacientes para uma sala especial (sala de parto), lavar as mãos antes do parto, encaminhar o bebê para o banho após o nascimento (CAMPOS, 2014, p.27).

No terceiro dia, a professora prepara um canto hospitalar e participa como protagonista da brincadeira: com sala de espera, mesa para a secretária, cadeira, caderno para anotações e agendamento, telefone, seringa, gazes, potes, colchonetes, espaço de laboratório com microscópio para realizar os exames distantes do hospital, para que um funcionário se encarregasse de transportar o sangue coletado, dentre outros instrumentos utilizados num hospital chamado maternidade. A seguir, descrevo a situação registrada no diário de campo:

Foi uma brincadeira que envolveu a turma inteira com trocas de papéis, agendamento de consulta e realização de partos, fila de espera para entrar na sala de parto... Enfim, naquele momento todos se mobilizavam de alguma maneira e executavam suas atividades com muita seriedade e dedicação. No laboratório, o olho no recipiente através do microscópio para examinar o sangue, o rabisco no fundo do pote representando o sangue com problemas, a entrega do resultado ao médico, a leitura do resultado e o encaminhamento da medicação, a anotação da secretária dos pacientes que ligavam; um mosaico de situações que iam se encaixando conforme o enredo ia se desenvolvendo. A brincadeira se encerra com a professora dizendo que era noite, o hospital precisava ser fechado para os funcionários do turno da noite iniciarem os trabalhos de limpeza, para o hospital ficar limpo e atender outros pacientes no dia seguinte. Com esse encaminhamento, iniciaram os trabalhos de limpeza e arrumação do hospital (CAMPOS, 2014, p. 33).

Para a realização desta atividade, a professora trouxe vários elementos e fez encaminhamentos ainda não utilizados pelas crianças em situações de brincadeiras anteriores. Assim, ao desenvolverem o enredo da brincadeira de médico, elas representaram diferentes papéis sociais (médico, enfermeiro, laboratorista, servente, secretário, paciente, motorista, entregador de exames), usaram diferentes linguagens (movimentos, gestos, desenho, escrita), respeitaram regras sociais (esperaram a vez para serem atendidos, manipularam objetos seguindo algumas normas de higiene, acompanhavam pacientes até a sala de parto, chamavam as pessoas que estavam na fila para serem atendidas, organizavam a fila por ordem de chegada etc.).

Se compararmos as três situações, podemos observar uma enorme diferença no que tange à qualidade e riqueza de detalhes entre a primeira e a última situação descrita. Isso demarca o olhar atento da professora aos conteúdos sociais manifestados nas brincadeiras pelas crianças, bem como a clareza acerca da necessidade de dirigir a atenção das crianças para a função social de cada profissão abordada na brincadeira, para a forma de relacionamento entre as pessoas num ambiente hospitalar e a importância de cada uma dessas profissões para que o funcionamento de um hospital aconteça de maneira a atender os pacientes adequadamente.

Nem sempre é uma tarefa fácil ao professor de educação infantil compreender a maneira mais adequada para mediar situações de brincadeira quando estas são de iniciativa das próprias crianças. Mello (2006b) destaca a complexidade dessa tarefa ao discutir as contribuições de Vigotski para a educação infantil:

Para Vygotski (1995), o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. Dessa forma, as funções do adulto e da criança são distintas, suas experiências e possibilidades são diferentes: ainda assim o processo é de colaboração (MELLO, 2006b, p. 194 - 195).

A intencionalidade da professora marca a função social da escola, seu compromisso com a geração presente de não negar o conhecimento

construído pelas gerações anteriores. Por que esse conhecimento é necessário? Por que é necessário ensinar, nessa situação específica, sobre a questão da higiene nos hospitais, do exame de sangue antes de realizar o parto, por exemplo? Para que as crianças possam ter acesso ao conhecimento construído e acumulado ao longo da história pela humanidade, entender que essa produção evolui conforme avançam as pesquisas e as descobertas científicas, como por exemplo, a importância da higiene para o controle de infecção hospitalar, a importância de realizar alguns exames para prevenir complicações na hora do parto. Ao terem acesso a esses conhecimentos, as novas gerações, então, podem avançar e continuar a produção da existência humana, tendo por base o conhecimento acumulado, porque é ele quem explica a realidade. Não se trata de ensinar a criança como ser médico, e sim, ampliar o conteúdo social, acerca das implicações envolvendo esta profissão, presente no jogo protagonizado trazido pelas crianças. Em situação como as citadas acima encontramos uma relação clara entre a brincadeira e o processo de apropriação da linguagem escrita, ou seja, ao ter possibilidade de alargar as relações imbricadas à determinados conteúdos, a criança começa a entender a realidades de maneira mais ampla, fazer relações até então impossíveis e poderá utilizar esse conhecimento, utilizando-se de outras linguagens, entre elas a escrita, para expressar esse conhecimento em momentos posteriores.

Observa-se que, ao mesmo tempo, a professora não nega a necessidade de deixar a criança desenvolver o enredo da brincadeira e dar o desfecho que achar mais adequado. Isso ficou evidente na primeira situação em que ela ofereceu uma toalha às crianças e, ao perceber que sua presença não contribuiria para o processo, se afastou. Entretanto, ela também não se exime ao compromisso de, a partir do que é apresentado pelas crianças como conhecimento, trazer-lhes outros elementos para enriquecer suas aprendizagens, assumindo a responsabilidade de orientar o desenvolvimento das crianças enquanto estão na escola. A professora, de posse dos conhecimentos trazidos pelas crianças nas duas primeiras situações, utiliza-os como ponto de partida e, a partir disso, dirige o processo pedagógico. Na relação envolvendo o nascimento de um bebê em um hospital, não está somente o médico e o paciente, como trouxeram as crianças, como possibilidades. Existe todo um grupo de profissionais, cada qual com sua responsabilidade, que sem eles não haveria atendimento. É nessa relação que cabe ao professor, realizar as mediações para que alarguem as experiências das crianças. Talvez, se essa atividade realizada pelas crianças não fosse percebida pela professora, muito provavelmente as crianças continuariam desempenhando os mesmos

papéis sociais, porque essa era a experiência possível até a mediação intencional da professora. As palavras da professora expõem com clareza sua compreensão em relação a essa questão:

A responsabilidade do desenvolvimento dessas crianças está nas minhas mãos, enquanto professora que planeja, aquela que pensa as atividades. [...] mas, por outro lado, também tem situações que elas podem optar e fazer escolhas, mas não em todos os momentos que elas estão na escola. Mas quem pensa isso, quem pensa os espaços livres, quem pensa os espaços mais coordenados também é o professor [...] Não é que não sejam planejadas as brincadeiras de papéis sociais, quando, por exemplo, tu organizas, faz o canto da casinha, tu organizas um canto que tem fantasias, [...] quando tu organizas um canto de bonecos, um espaço que tem feira, quer dizer, isso já é pensado justamente para suscitar mais as brincadeiras de papéis, a questão da troca envolvendo dinheiro [...] Eles vão com a mãe na feira, né, mas é uma outra situação. Na escola é uma situação planejada, é diferente quando eles vão com a mãe. A mãe não vai pensar: eu vou dar esse dinheiro para meu filho aprender isso. Não. É uma situação mais corriqueira, cotidiana. Aqui não é assim, aqui o professor precisa planejar justamente para a criança ampliar essas relações, inclusive entre eles. E isto vai levar a quê? A eles se conhecerem melhor a si próprio, então, por exemplo, a entender mais as relações sociais, essas relações dos adultos, porque os adultos fazem determinadas coisas, como eles lidam com isso e tal.

É essencial perceber que a professora procura ressaltar um dos principais sentidos atribuídos à escola, no que se refere a sua função de garantir o acesso aos conhecimentos.

Ao concluir seu raciocínio, a professora denota uma preocupação com seu fazer pedagógico e demonstra que a intencionalidade está em todos os momentos do seu fazer diário com as crianças. Observemos suas palavras:

[...] é aí quando eu organizo, por exemplo, um cantinho, um espaço ali do médico, eles têm que

desempenhar várias funções [...] é para isso. E aí, o que é que tem num ambiente, num posto de saúde, por exemplo, num hospital? Quando eu chego num hospital eu tenho alguém que me recebe, num posto de saúde tem uma secretária... tem que ter alguém que represente esse papel. As crianças muitas vezes não trazem a representação desse papel. Eles trazem, por exemplo, no grupo aconteceu de trazerem a mamãe que estava ganhando o filhinho e só a mamãe, o médico... eram esses os papéis, então o que eu fiz foi ampliar isso. A ambulância que levava o doente, aquele que ligava para pedir a ambulância, o que marcava as consultas, o laboratório para fazer exame de sangue. Então, assim, nesse sentido, é o professor que faz. A gente não pode pensar que a criança por si só vai trazer esses elementos. [...] Cabe ao professor se dar conta disso e trazer isso no trabalho.

A professora destaca que nas brincadeiras também estão em jogo sentimentos, afetos, e complementa: *“a criança que brinca de mamãe e filhinho, por exemplo, ao se dar conta de que não é mais o filho (a) único (a)... Esta criança traz sempre à tona em suas brincadeiras este fato, como forma de dar um novo sentido a ele e compreendê-lo nas relações que passam a existir com o nascimento de um irmão”*.

Já vimos no segundo capítulo que a atividade criadora é um processo de formação especificamente humana e intrinsecamente relacionada à imaginação e às experiências vividas pelo indivíduo.

Ao ser questionada sobre a natureza da capacidade de produção das crianças, a professora responde:

Todos somos diferentes uns dos outros, independente de sermos crianças, adolescentes, adultos ou velhos. Nesta composição precisamos considerar os aspectos sociais e os aspectos relacionados à singularidade humana, que interagem entre si e formam os sujeitos. Assim, crianças que nascem de um mesmo pai e mãe são diferentes entre si, porque se relacionam com o meio e se apropriam dele de forma particular. Entretanto, conforme alguns autores, as crianças que vivem em ambientes ricos em estímulos visuais, entre livros, em museus, teatros, em ambientes em que a escrita tem uma representação significativa, é mais fácil para estas crianças desenvolverem

habilidades relacionadas a estas áreas do que para outras crianças que passam a maior parte de tempo em frente à TV, assistindo a programas que valorizam pouco a criatividade, a imaginação, o senso crítico e ao que foi produzido pela humanidade ao longo da existência. Provavelmente, estas crianças representarão, ao modelar ou desenhar objetos de seu convívio habitual, com menor precisão, sem antecipação de suas ações, sendo menos imaginativas e criativas, uma vez que seu repertório cultural também é mais reduzido.

Percebe-se nas argumentações da professora que ela compreende que o poder de criação da criança não é uma predisposição inata que ela traz ao nascer, destino de alguns eleitos para talentos especiais. A capacidade de criação está relacionada às experiências sociais das crianças, que poderão ser mais ou ser menos ricas em elementos da cultura, o que acaba por interferir na qualidade das produções que realizarão. Assim, as condições concretas ou as qualificações das condições concretas em que a criança está inserida serão determinantes para que possam ser desenvolvidas as capacidades humanas, dentre elas a capacidade de criar.

Os argumentos da professora também permitem pensar que o motivo que faz com que duas crianças, por exemplo, advindas dos mesmos pais serem diferentes uma da outra é o contexto histórico e social na qual cada uma nasceu, ou seja, mesmo que as duas crianças estejam protegidas pelos mesmos direitos e condições, o contexto familiar na qual cada uma nasceu não é igual. As condições concretas do contexto familiar para as duas crianças (número integrantes na família, tempo disponível para atenção e cuidado, as condições econômicas, considerando que no segundo filho os gastos são dobrados etc.) e a forma como cada uma vivencia suas experiências são elementos constituintes da formação do ser humano. Assim, essas crianças ocupam lugares e posições diferentes e únicos, cada qual com sua história no espaço familiar e social, sendo essas condições únicas que vão interferir diretamente no processo de constituição e personalidade de cada uma delas.

De acordo com Leontiev (2004), a criança vive em um tempo de vida que a regula para agir no e sobre o mundo, ou seja, a atividade de qualquer indivíduo está vinculada as leis da sociedade à qual pertence.

Pode-se dizer que são essas ideias que fundamentam as reflexões da professora sobre as mudanças no contexto do NDI que assumiu, desde

2013, um caráter 100% público de atendimento às crianças. Para a professora, a inserção de crianças advindas das mais diversas camadas sociais e econômicas tende a mexer com a dinâmica da instituição, que até então lidava com uma população de certa forma mais homogênea, como vimos no capítulo 1. Para ela, as modificações relacionadas ao repertório cultural e à linguagem dessas crianças precisam ser incorporadas pelos profissionais do NDI, que passam a se defrontar com uma demanda mais ampla de solicitações e relações. São palavras da professora:

[...] Tem famílias que são novas no NDI, são famílias, por exemplo, que vieram de instituições particulares, tem crianças que esses quatro anos de escola, só frequentaram instituições particulares, que têm uma proposta muito diferenciada do NDI; crianças que vieram da rede pública e têm uma outra relação com a escola [...] Se percebe uma diferença daquelas famílias das crianças que estão a mais tempo no NDI e das crianças que estão entrando agora. A gente percebe uma diferença sim, é mais público, antes eram os filhos de funcionários, filhos de professores e de estudantes. Então tem outra forma que não é a que o NDI propõe [...] tem essa ideia de que o professor não é professor, mas é tia. Isso traz outra relação para dentro da instituição. De que forma tu vais trabalhar isso? Não podemos desrespeitar esse processo dessas famílias, também não podemos dizer: “_Olha eu não sou tia, você não pode me chamar mais de tia. [...] Não posso dizer que isso é porque ela veio de uma classe social menos favorecida, não posso atribuir isso, mas atribuir às experiências que essa criança também tinha, o que era significativo para essa criança [...] então, tudo isso traz uma [...] [para de falar] para a constituição dessa criança e na forma como ela vai se constituindo.

Assim, acolher essas crianças, suas famílias e atendê-las no que elas trazem como repertório cultural específico, exige por parte dos profissionais da instituição um conhecimento acerca da importância e respeito às diferenças culturais, bem como a compreensão da riqueza que essas diferenças trazem para o alargamento das experiências que compartilharão em grupo. Ao alterar os critérios de ingresso das crianças

na instituição, desestabiliza o que está posto como prática, altera a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos no NDI, exige uma reestruturação e reelaboração dos encaminhamentos, provoca transformações nas práticas cotidianas, considerando esses novos elementos que agora fazem parte do contexto institucional. O novo contexto exige um olhar atento para que as novas crianças passem a incorporar a vida do NDI, não para adaptarem-se ao que está colocado, e sim para ampliarem o processo educativo e contribuam com outras possibilidades na apropriação da cultura. Percebe-se aqui que os profissionais do NDI estão mais uma vez envoltos a um novo desafio, característico da dinâmica escolar, e demarca uma nova empreitada na busca de uma educação de qualidade para todas as crianças. Na opinião da professora:

São mudanças importantes e temos que ver como poderemos acolher isso pedagogicamente. Porque essa junção das crianças que já estão no NDI com as crianças novas vai enriquecer o caldo das experiências [...] vão aparecer novos elementos que vai influenciar nas produções das crianças.

Para conhecer o que o outro traz de diferente, é necessário oportunizar situações que abarquem uma dinâmica de trabalho para que essas diferenças apareçam como qualidade que vai contribuir para o crescimento de todos os envolvidos no processo. Para alcançar esse objetivo, a professora organiza seu planejamento:

[...] para este ano especificamente, pensei num projeto para desenvolver o ano inteiro. Com esse projeto “Compartilhando Saberes com as famílias” eu vou trabalhar o ano inteiro com as famílias, que é uma forma de incluir as famílias no contexto da instituição e ajudá-las a ver que instituição é essa.

Durante as observações, acompanhei dois desses momentos de articulação entre família e escola. Essa articulação ocorre por meio de atividades em que um membro da família vai até o NDI desenvolver alguma atividade com as crianças. Um desses momentos, foi a confecção de pão caseiro feito pela avó de uma das crianças. Nesse momento, verificamos uma variedade de conhecimentos envolvendo a atividade: noções de higiene, as diferentes formas de se fazer o pão, a leitura da receita, a necessidade do registro da receita, o que acontece com os ingredientes que desaparecem ao misturá-los, porque se unta a forma

antes de colocar a massa nela, a possibilidade de cada criança dar a forma que desejar ao seu pão, e, por fim, a felicidade em ver alguém de sua família num papel de destaque. Foram momentos de muitos questionamentos, muitas sugestões, cabendo destacar a intencionalidade da professora em valorizar o fazer de cada um e ampliar o repertório de experiência dos envolvidos no processo, acumulando experiências para servir de material para futuras atuações junto às crianças. Essa atividade oportunizou que, dias depois, esse assunto aparecesse nas brincadeiras simbólicas das crianças e todos os elementos das relações envolvendo o tema, inclusive o desenho, a escrita e a leitura dos ingredientes necessários para a confecção do pão. Tipos de atividades como essas são exemplos de experiências que contribuem para o enriquecimento da atividade criadora das crianças

O pressuposto da teoria histórico-cultural de que a experiência acumulada oferece o material para o desenvolvimento da atividade criadora, nos coloca diante de algumas implicações pedagógicas apontadas pela professora ao ser solicitada a responder sobre o que é necessário para que a criança desenvolva a atividade criadora. Na sua opinião, é necessário:

Propiciar o contato com materiais diversos; oportunizar diferentes experiências; organizar ambientes para a intensificação das brincadeiras de papéis sociais; fazer propostas desafiadoras para a solução de problemas no cotidiano das crianças, no sentido de complexificar as atividades; propor atividades que levem as crianças a pensar, a organizar o pensamento em torno de um propósito; elaborar histórias e jogos.

Vigotski (2009) ao discorrer sobre as implicações decorrentes de situações adequadas ao desenvolvimento, oferece elementos teóricos que podem levar a algumas conclusões em termos pedagógicos para promover as possibilidades de criação das crianças e que podem ser sintetizadas no excerto abaixo. Para o autor é necessário:

[...] ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais

significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

É interessante notar que a preocupação da professora em organizar espaços e disponibilizar brinquedos diferenciados todas as manhãs revela seu compromisso em propor uma variedade de elementos para provocar situações também diferenciadas, e ampliar as experiências das crianças. Ela sinaliza os motivos para sua ação:

Eu acho importante preparar o ambiente para recebê-los... um som ambiente, a forma como tu colocas as mesas... a forma como tu distribui as almofadas no chão, hoje vai ser desse jeito, não vou colocá-las aqui, porque penso em colocar aqui outra coisa [...] esses espaços que são meios permanentes, mas a gente muda também... trazer novos ambientes, estruturar novos espaços para essa sala de acordo com o que tu propões e o que o grupo está demonstrando, a necessidade, tá muito relacionado à professora. [...] Não basta oferecer um brinquedo, e o que fazer com ele? Tem que ter um planejamento com base nisso. Não é qualquer objeto, não é qualquer jogo, nem qualquer material, e sim o que vai fazer elas avançarem em seu desenvolvimento.

A professora, ao pensar, organizar e encaminhar atividades variadas, além de buscar propiciar que o espaço permita às crianças socializarem os diferentes repertórios nas brincadeiras, considera que esse primeiro momento do dia é também importante para estimular a autonomia e a participação delas no processo educativo. Afirma:

[...] eles também têm que ter espaços, como o ambiente foi pensado para eles, eles também têm o direito de se mover neste ambiente, eles também têm que exercer a autonomia, eles também têm que optar [...] “- Eu não quero esse jogo agora”. Tem aquele outro que está ali pertinho que eu posso alcançar e que eu posso brincar com os colegas, ou então brincar na casinha ou ver um livro que tem disponível na biblioteca na sala.

Tal atitude pode ser referendada nas reflexões feitas por Mello (2006b) sobre a participação das crianças no processo educativo:

Como afirma Vigotski (1995), a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta - quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida (MELLO, 2006b, p. 194).

Assim, evidencia-se que o objetivo da professora ao planejar esses momentos é também observar e conhecer as crianças: observar as demandas, as preferências, as individualidades, os conhecimentos já conquistados, as atividades já realizadas e o jeito de se relacionarem. A partir desse conhecimento, é possível elaborar planejamentos que permitam direcionar a atenção das crianças e ampliar o conhecimento acerca dos conteúdos que movem o grupo para aprendizagens mais complexas. Esse entendimento é expresso em sua fala: “*Preparo os espaços para incluir coisas e conhecimentos que a criança não está incluindo sozinha*”.

Parece evidente para a professora que, no processo pedagógico, é muito importante que a criança faça escolhas; entretanto, essas escolhas só podem ser realizadas tendo como referência aquilo que foi planejado pelo professor, como vemos no depoimento abaixo:

[...] embora o professor vá considerar as crianças, mas não são as crianças que vão o tempo todo dizer assim: Ah, eu quero fazer isso e não quero fazer aquilo. Ah, não, eu agora não quero fazer isso, eu agora quero ir para o parque. É claro que você vai considerar esse movimento do grupo, o que as crianças trazem. Mas, assim, o professor vai organizar e planejar esses desejos todos em momentos e atividades, não dá para deixar para elas fazerem. [...] O que não significa que o professor não considere essa criança no processo.

É válido ressaltar que, para a professora, o olhar atento para as demandas de conteúdos que as crianças trazem é fundamental, porém, o protagonismo do processo está no que o professor pode oferecer de

desafio para as crianças. Essa premissa está pautada nas situações que serão apresentadas no item que segue.

4.2.3 Brincadeira e apropriação da linguagem escrita

Nesse item buscamos explicitar a percepção da professora sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, e o modo como esse entendimento orienta seu fazer pedagógico. Ao ser questionada sobre situações vivenciadas junto a turma, comenta que o importante é trabalhar a linguagem escrita de forma que essa tenha sentido para o grupo. São suas palavras:

E aí trabalhar de forma significativa, por exemplo: a saída da Maria [...] ³⁶ O que eles estão fazendo [...] eu propus para escrevermos uma carta para Maria, porque ela foi tão significativa, tão importante no grupo, o trabalho que ela fez, o vínculo que ela criou, a faz ser lembrada até hoje pelas crianças. Às vezes, elas dizem: “ - Eu fiz um desenho para a Maria, eu fiz” [...] “- Então vamos escrever uma carta para Maria de uma forma significativa”. É diferente de tu dizeres [...] “- Vocês têm que escrever uma carta para” [...] uma coisa que está solta, que não tem significado para o grupo. Então assim, isso tem significado, amplia o conhecimento dessas crianças. Por quê? O que é uma carta? É um mundo novo para eles, mas assim [...] é uma situação que é significativa, tem um vínculo afetivo e vem a função social da escrita de dizer para alguém que eu gosto, não é para dizer alguma coisa porque a professora pediu, alguma coisa que a professora tá pedindo, não. Mas eu vou escrever, vou usar essa linguagem, com a ajuda da professora, com a ajuda da minha família, eu vou desenhar, aí vem o desenho junto, vem a fotografia, vem outros recursos que eu posso colocar também nessa carta.

Podemos apreender nesse depoimento que, para esta professora, a apropriação da linguagem escrita é um processo que vai muito além do

³⁶ Maria é o nome fictício de uma aluna do curso de letras – alemão da UFSC que trabalhou como estagiária no grupo.

simples traçado de algumas letras e palavras soltas, desprovidas de significado social. Esse processo tem vida, movimento, sentimento, contexto, sentido, significado e apropriação da cultura, porque envolve a comunicação entre pessoas, sejam elas conhecidas ou não. Vigotski (1931) considera a escrita um sistema complexo, um objeto da cultura elaborado pela humanidade, tem uma função social e envolve necessariamente o desejo de expressão do ser humano.

Em seus estudos para entender as complexas relações envolvendo o processo de aquisição da linguagem escrita e seu desenvolvimento no meio educativo do país, Smolka (2008) alerta que, dadas as condições concretas vividas nas escolas, pouco se tem contribuído para ajudar a criança a se apropriar de forma adequada desse conhecimento. De acordo com suas pesquisas, as escolas têm dificuldade de apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento. Suas palavras confirmam esse alerta:

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2008, p. 37 - 38).

Para a autora, essa forma de encaminhar o aprendizado faz desaparecer o desejo de aprender a ler e escrever, porque a escrita tem uma função nela mesma. Sendo assim, a utilidade da escrita para a criança fica reduzida ao fato de ter que tirar boas notas para passar de ano.

Mello (2006a) se harmoniza com essa análise quando ressalta que, no desejo de assegurar a aprendizagem da escrita quanto antes, acreditando que essa prática garante um futuro mais promissor, submetemos a criança em tarefas de treino da escrita de letras, sílabas e palavras. Esse procedimento, que se mostra comum em muitas escolas, impede a criança de utilizar esta ferramenta como meio de expressão de seus conhecimentos, sentimentos e desejos. Assim, argumenta a pesquisadora:

Essa atividade de treino de escrita de letras ou sílabas ou palavras e até mesmo de textos que não expressam o desejo de comunicação e expressão das crianças vai, aos poucos, tomando o lugar de todas as demais atividades que deveriam ter lugar na escola privilegiando a cultura da expressão. Em outras palavras, com um olhar orientado pela crítica de Vigotski, percebemos que por um longo período - durante o qual a criança se aproxima da escrita - fechamos para a criança os canais de expressão na escola: para as formas pelas quais ela poderia se expressar - a fala, o desenho, a pintura, o faz-de-conta... que formam as bases necessárias para a aquisição da escrita -, não há tempo porque ela está ocupada com a escrita e, pela escrita, ela não pode se expressar, porque está ainda aprendendo as letras (MELLO, 2006a, p. 186 - 187).

O depoimento da professora exposto acima demonstra que ela já avançou da prática analisada pelas duas pesquisadoras e, procura em suas ações com as crianças de seu grupo, eleger situações para provocar o exercício da habilidade de expressão, quando as convida a escrever uma carta para uma pessoa querida que não está mais entre elas. Ao perceber manifestações de crianças utilizando uma forma de expressão já dominada, o desenho, para expressarem seus sentimentos, a professora sugere uma atividade em um nível de desenvolvimento ainda não atingido pelas crianças, a linguagem escrita.

Ao organizar o grupo, a professora se coloca como escriba que vai representar seus sentimentos utilizando códigos ainda não dominados por eles, mas que em alguns dias depois poderão fazê-lo de forma autônoma. Percebe-se também que a professora não desconsidera a atividade já dominada pelas crianças, ao contrário, relata que outras formas de expressões e suportes podem ser acrescentadas à carta, como, por exemplo, desenhos e fotos.

Ao agir dessa forma, informa às crianças que também podem se fazer representar por meio da escrita e que, nesse processo, vários elementos estão envolvidos, entre eles a comunicação, a expressão e a interação com os demais pelo trabalho da escritura. Mesmo que a escrita seja de palavras soltas, ou de uma lista de supermercado, adverte Smolka, o exercício da escrita requer sempre um questionamento: “para quem eu escrevo o que escrevo e por que” (2008, p. 69). Assim, a alfabetização

não se restringe ao domínio da escrita de letra, palavras e frases simplesmente, por que:

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico (SMOLKA, 2008, p. 60).

A carta, nesse momento, é um instrumento novo no quadro de relações daquele grupo e a professora não nega a informação desse conhecimento, quando diz: “*É um mundo novo para eles [...] eu vou dar essa informação, mas não vou ficar duas, três horas trabalhando e dando essa informação sobre a carta. Ah, mas é uma carta, mas uma carta tem [...]*”.

Essa referência mostra conhecimento da professora em estar atenta ao nível de desenvolvimento psíquico da criança para não correr o risco de trabalhar questões e conhecimentos que estão muito além das possibilidades intelectuais da criança. Neste caso específico, não caberia uma explicação detalhada das características de uma carta, dos passos que uma pessoa tem que seguir para escrever uma carta etc. Esse conhecimento ela vai adquirir em outro momento do seu aprendizado.

Em outros momentos de escrita coletiva com as crianças, a professora também as informa sobre alguns elementos técnicos dos traços da escrita, haja vista que esse aspecto do processo de alfabetização também é importante. Se a criança não consegue pegar no lápis, não tem a desenvoltura para desenvolver os movimentos motores para escrever o que deseja, não conhece o traçado da letra que deseja escrever, o professor precisa ensinar, seja mostrando como se faz o movimento, seja desenvolvendo atividades envolvendo essa habilidade para ajudar a criança a apropriar-se. O relato abaixo exemplifica uma das situações observadas:

Em uma manhã de observação (22/04/2014) a professora e as crianças conversam sobre como cada família comemorou o dia da páscoa, apontando para as diferenças de credo e religião e

a riqueza que essas diferentes formas de se relacionar trazem para o aprendizado das pessoas.

Conforme relatavam suas experiências, a professora escrevia suas falas. Uma das crianças relatou muitas coisas e a professora falou: “- Nossa, isso está parecendo uma carta de tão grande”. No final da manhã, quando todos estavam organizando as agendas, uma criança aproximou-se da professora, mostrou-lhe a agenda e disse: “- Eu escrevi uma carta na agenda, olha profe”. Mostrou a agenda à professora e pediu que ela escrevesse o nome dela, porque não sabia. A professora perguntou se ela já sabia algumas letras do seu nome. Ela mostrou que sabia a letra A e a letra E. Então a professora foi até o quadro e mostrou que além das duas letras que ela já sabia escrever tinha outras, foi escrevendo e dizendo o nome das letras. A criança ficou muito surpresa ao perceber que no seu nome a letra A se repetia três vezes, correu até a mesa pegou um lápis e copiou seu nome na linha abaixo da carta. A professora perguntou por que ela estava escrevendo o nome embaixo da carta, ela respondeu: “Para todo mundo saber que fui eu que escrevi né” (CAMPOS, 2014, P. 35).

É certo que essa criança já presenciou a escrita do seu nome várias vezes e em diferentes situações; porém, só agora esse conhecimento provocou-lhe curiosidade, motivou-a a escrever e assinar seu nome. Em situações anteriores (na confecção do calendário, nos desenhos, nas pinturas etc.) a professora chamou atenção das crianças para a escrita de seus nomes dizendo que, ao escreverem seus nomes em suas produções, fica o registro de suas autorias. Um exemplo desse tipo de ação foi observado no dia 18/03/2014 quando, no término de um desenho feito no calendário mensal do grupo, a professora solicita que uma criança retorne para escrever seu nome dizendo: “- Se você não escrever o seu nome, como é que vamos saber que foi você que desenhou neste quadrado”?

Nota-se, também, que a professora consegue estabelecer uma relação de respeito ao que a criança já produz, mas, ao mesmo tempo, oferece novos elementos para direcionar a atenção da criança e ampliar seu desenvolvimento ao apresentar informação que considera adequada diante de uma necessidade apresentada pela criança. Ao se dirigir ao quadro e escrever o nome da criança, a professora apresenta as letras

como instrumento necessário para escrever algo, no caso, o nome da criança. Mostra o valor posicional das letras na estrutura da palavra, ensinando simultaneamente a estrutura e a função da escrita. As palavras de Smolka (2008) contribuem para a compreensão da ação da professora nesse momento:

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela que aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói (SMOLKA, 2008, p. 43).

Quando indagada sobre quais domínios considerava importante à criança para sentir-se segura para escrever, a professora responde:

É importante que a criança sinta-se desafiada a escrever, que tenha interesse para tal que poderá ser estimulada em situações que sinta a necessidade de registro escrito, situações que suscitem à função da escrita, como por exemplo, comunicar os sentimentos por alguém com quem mantém vínculo estreito. Neste caso, a atenção, a representação mental, a memória e a organização do pensamento auxiliam no processo de aprendizagem da linguagem escrita, bem como a mediação do professor. Outra habilidade que considero importante é a habilidade motora fina que auxiliará na preensão do lápis ou da caneta. Algumas crianças não aprenderam a segurar o lápis e isto dificulta “o desenho” das letras e palavras.

As palavras da professora indicam que a apropriação da linguagem escrita é composta de vários aspectos que se complementam no caminhar do processo, entre eles o aprendizado da técnica da escrita da letra e do manuseio do instrumento usado para se fazer representar. Sobre essa questão, Saviani (2012) oferece uma contribuição importantíssima ao argumentar que todo o processo educativo envolve em algum momento, atos repetitivos que precisam ser ensinados pelo professor. Por exemplo, para aprender a dirigir um carro, a pessoa passa por alguns momentos específicos, mas que não estão separados, sem conexão, com o processo

como um todo; um desses momentos é o de dominar os movimentos mecânicos do carro. Para o carro se movimentar, a pessoa tem que fazer vários movimentos simultaneamente (colocar o pé na embreagem, trocar marcha, segurar o volante, acelerar etc.), enquanto ela não domina esses movimentos todos, sua atenção fica presa na sincronia dos movimentos que precisa executar. Assim, “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” (SAVIANI, 2012, p. 18), depois que repetir muitas vezes os mesmos movimentos e já tê-los interiorizado, ou seja, quando já for um processo psicológico para a pessoa. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre em todo processo educativo, inclusive na alfabetização, como indica a seguir:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos (SAVIANI, 2012, p. 18).

Torna-se importante registrar que, dada à importância do processo educativo e a preocupação com os mecanismos pelos quais esse processo deve ocorrer na escola, indicar que o professor deve ensinar a escrita da letra à criança não significa dizer, portanto, que esse ensinamento seja desprovido de sentido e significado à criança. Visto que, o ensino só promove o desenvolvimento do ser humano, quando sentido, significado, afeto, emoção, pensamento, imaginação, memória, percepção estão em relação.

Inserir a criança no mundo literário constitui um fator decisivo para que aprenda formas diferenciadas de expressão, por isso a professora não abre mão dos passeios em espaços que valorizam, incentivam e oportunizam, às crianças, o convívio com livros. O passeio em *A Barca*

dos Livros,³⁷ no dia 23/04/2014, foi um desses momentos em que a crianças exploraram ao máximo aquele espaço, contaram e ouviram histórias. Assim a professora justifica essa atividade:

A familiaridade com os livros informativos e literários, o desenvolvimento da linguagem oral e do desenho são importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita. Aqui no NDI sempre oportunizamos esses momentos para as crianças. É diferente quando levamos em lugares diferentes, são outras pessoas, outros jeitos de contar, outras referências.

Podemos afirmar que a professora compreende que a aproximação da criança com os códigos da escrita exige que lhe seja oportunizada atividades que desencadeiam esse processo em um plano mental, tais como a fala, o desenho, a brincadeira. A descrição feita no diário de campo no dia 30/04/2014, evidencia isso:

A professora solicitou que as crianças trouxessem de casa tinta para desenvolver uma atividade. Fizeram uma atividade envolvendo dois espaços: uma sala para pintura de rosto e um salão de beleza com uma sala de espera. A professora propôs que nesse espaço tivesse um secretário para atender os clientes, marcar os atendimentos, fazer as cobranças etc. Sobre a mesa do atendente colocou um telefone, um bloco de papel, uma caneca. As crianças solicitaram carteiras feitas de papel que a professora havia guardado de situações anteriores para colocar dinheiro e pagar o salão. Enquanto eles desenvolviam a atividade a criança que representou o atendente, o fez com muito rigor e à medida que atendia telefone, anotava as reservas dos clientes e fazia as cobranças. Uma cliente chegou (a professora) e a criança disse: “_ Eu estou escrevendo”. A cliente perguntou: “_ O que estás escrevendo”? A criança

³⁷ A barca dos livros é uma biblioteca comunitária localizada na Lagoa de Conceição, no município de Florianópolis. Inaugurada em 2007 e mantida pela sociedade amantes da leitura, é referência no desenvolvimento de programas de incentivo à leitura.

respondeu: “_O nome dos clientes e as horas, é 30 minutos para arrumar o cabelo e custa 50 reais para lavar o cabelo também”. A cliente responde: “_Nossa”! Que caro. E pergunta:”_Por que você está escrevendo? A criança responde: “_É pra saber, né”. E continua escrevendo na agenda de anotações e logo avisa para outra criança que estava esperando sentada que era sua vez... e o enredo continuou (CAMPOS, 2014, P. 52).

Para a professora, esses são momentos importantes, porque as crianças:

[...] trazem elementos do convívio social, ele provavelmente já esteve num salão de beleza, viu e ouviu sua mãe e seu pai conversando com a secretária, aprendeu o conteúdo da conversa e agora representa todo esse conhecimento que vem do social numa atividade. Ai ele escreveu, fez o movimento de um adulto escrevendo, é claro, com rabiscos diferentes, com traçados diferentes do desenho dele, porque ele já percebe que tem uma diferença, entre desenhar e escrever. Embora ele diga, eu não sei escrever, mas já tem uma pré-história da escrita, o desenho também.

As considerações da professora demonstram importância em valorizar, incentivar e planejar momentos de brincadeira como esses, porque são momentos de elaboração e regulação de conduta para as crianças: elas vão recuperar da memória momentos vividos anteriormente e elaborá-los em um plano qualitativamente melhor para representar na atividade de brincar; conduta necessária, que utilizará mais tarde nos momentos de utilizar a escrita para se expressar. No artigo referente ao papel da linguagem na formação de processos mentais no ser humano, Luria (1985) demonstra que o processo de regulação de conduta já começa nos primeiros anos de vida do ser humano, quando o adulto nomeia os objetos, atribuindo-lhes uma palavra determinada, isolando-os em suas características e função social. Assim, a atividade mental se desenvolve em comunhão com o meio social, em cujo transcurso a criança adquire a linguagem, com os adultos, mediante a prática conjunta. Dessa forma aponta o autor:

A interlocução com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema

lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA, 1985, p. 11).

A situação exposta acima evidencia que a criança, ao desempenhar a função de atendente em um salão de beleza, recupera os elementos que foram adquiridos por meio das experiências vividas no meio social ao qual pertence. Ela cria suas brincadeiras com base na percepção que foi adquirindo do mundo dos objetos, porque é o que “determina o conteúdo de suas brincadeiras”, como indica Leontiev (2012b, p. 120). No caso específico desta brincadeira, podemos justificar que essa proposição pode ser exemplificada no movimento que a criança faz ao anotar no papel nomes para agendar os clientes, representando os movimentos e as relações sociais de um atendente ao estabelecer o contato ao telefone com um cliente. Nesse movimento, a criança representa comportamentos, ações e técnicas que estão dentro de um padrão considerado adequado por essa sociedade, como por exemplo, escrever da esquerda para a direita, escrever sobre um objeto plano, entre outros. Essas ações só são possíveis por meio de brincadeiras como a observada acima.

As palavras a seguir demonstram a compreensão da professora sobre o papel do professor nesse processo:

Ao se voltarem para a brincadeira de cabelereiro, as crianças demonstram que estão se apropriando do que observaram ao seu redor, do que os adultos fazem. Ao identificarem por meio do desenho ou da escrita os vários ambientes que fazem parte da brincadeira, atribuem função à língua escrita e ao desenho. Neste momento, é importante o professor se inserir como aquele que irá ampliar as possibilidades de novos conteúdos, ampliar o enredo da brincadeira, e trazer novos elementos no sentido de complexificar as relações que se estabelecem a partir desta brincadeira.

Quando questionada sobre a contribuição da brincadeira na apropriação da linguagem escrita, as afirmações da professora corroboram o que foi presenciado nas situações observadas, no que tange à importância de oferecer espaços e oportunidades para que as apropriações das crianças ocorram. Atentemos para as suas palavras:

Para que ocorra a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, é necessário que alguns processos mentais se desenvolvam, como a atenção, a imaginação, o pensamento. São assim denominadas por Vigotski, como as funções psicológicas superiores. Na brincadeira de papéis sociais estas funções são ativadas de maneira intensa e auxiliam no desenvolvimento dessas atividades. No processo de apropriação da linguagem escrita, tais funções também são necessárias. Ao colocarmos as crianças em situação em que exige o uso dessas funções, é mais provável que desenvolvam essas habilidades. Na brincadeira de papéis sociais é possível o professor organizar um ambiente e se inserir nesta brincadeira ampliando o repertório da brincadeira de tal forma que, além de representarem um papel, elas usem a escrita como elemento de representação, estabelecendo uma relação com a função desta linguagem.

Para a professora, o processo pedagógico envolve muitos aspectos que estão entrelaçados e se complementam no processo formativo da criança. Quando questionada sobre seus objetivos nas atividades observadas envolvendo o calendário mensal, assim se manifesta:

No trabalho pedagógico tá tudo junto. Eu não posso dizer que é só quando ela desenha que ela aprende, também quando pesquisa, quando monta, quando brinca, quando passeia, quando organiza o calendário. Tem tantas coisas relacionadas a isso, né? Porque não é só a questão da alfabetização. Na verdade, quando eu proponho uma atividade, o calendário, por exemplo [...] No calendário dá para trabalhar [...] a proposta é trabalhar vários elementos. É a escrita, é a noção de tempo [...] É a noção de tempo também, a localização desse tempo, onde é que eu estou? Hoje é manhã? Amanhã é ontem? Que dia é hoje? Que semana é essa? Que mês é esse? O que vai acontecer nesse mês? [...] Registrar o que vai acontecer, o aniversário, por exemplo, que é uma coisa bem significativa por eles. No calendário também são vários objetivos com essa proposta, a escrita, o desenho, registrar a brincadeira, uma

pesquisa, o que a gente fez. O desenho também é algo bem significativo para muitas crianças. Como eles dizem: “- Eu não sei o que é um desenho”. O que é a escrita o que é um número. Todos esses conhecimentos dão para a gente trabalhar com a proposta do calendário. ‘- Quem é que fez o desenho? Conta pra gente o que desenhasse’. Porque, às vezes, tem uns rabiscos, por exemplo, O [nome da criança] ainda não tem formas muito delimitadas, não tem muitos detalhes, não usa muitas cores. Mas quando ele conta do seu desenho, eu começo a olhar aquilo de um outro jeito e as crianças também em torno dele. Então, todos esses elementos são trabalhados no calendário [...] É claro que às vezes tu priorizas, hoje eu vou trabalhar a questão dos numerais, por exemplo; a diferença dos numerais e as palavras; se é um conteúdo que está no contexto e eles estão com curiosidade, eu devo trabalhar. Noutro dia vou trabalhar o aniversário de um amigo.

Da mesma forma, evidencia como se posiciona sobre as pesquisas que desenvolve com seu grupo. Durante o período de observação, foi realizada uma pesquisa relacionada às etapas da vida das borboletas, experiência que foi interrompida em função da morte das lagartas. Este foi um assunto que rendeu muitas conversas, questionamentos e avaliações entre o grupo e o senhor João³⁸, ao longo de alguns dias.

No dia 4/4/de 2014, o senhor João foi à sala para construir uma casa para as lagartas que foram encontradas em folhas de couve na horta da escola. Antes de iniciar a construção propriamente dita, o Senhor João explicou para as crianças que os ovinhos daquelas lagartas foram encontrados em um pé de couve e, por isso, as lagartas só comerão folhas de couve. A casa construída deveria ser fechada para elas não fugirem, mas garantindo a entrada para o oxigênio, e explica a importância desses dois procedimentos. Depois de muitas ideias, conseguiram construir a casa das lagartas com um garrafão descartável de 5 litros de água. No dia 7/ 4/ 2014, as crianças chegaram à sala e ficaram eufóricas porque observaram que as lagartas comeram as folhas de couve até o talo e

³⁸ Segundo a professora, o senhor João trabalha na escola e é responsável pelo projeto ambiental desenvolvido no NDI. Ele trabalha em parceria com os professores de sala e contribui sobremaneira com as pesquisas relacionadas ao tema. Torna-se importante afirmar que João é o nome fictício).

creceram muito. A professora sugeriu que se dividissem em grupos para pegar mais folhas de couve na horta e também limpar a casa das lagartas. No dia 28/ 04/2014, o Senhor João retorna à sala para comunicar que as lagartas haviam morrido. Ao fazerem a avaliação do processo, as crianças levantaram duas hipóteses sobre o motivo que levou as lagartas à morte: casa muito pequena ou falta de comida por causa do feriado. A conclusão a que chegaram dessa experiência: “- *Não foi muito legal uma casa muito pequena*”. Observa-se aqui, que o conteúdo vai além da questão das lagartas em si, ela amplia para uma discussão importante sobre a relação dos homens com a natureza, a função atribuída pelos homens aos animais ao longo da história, a importância da ciência para a obtenção de conhecimentos acerca dos animais e ao desenvolvimento humano, a diversidade da natureza, a transformação da natureza, a ação humana interferindo na natureza. A professora destaca a importância de desenvolver atividades de pesquisa junto às crianças, esclarecendo a forma como entende esse trabalho:

Não vais trabalhar ciências na educação infantil da mesma forma que vais trabalhar no ensino fundamental. Então, assim para mim está muito tranquilo pesquisar sobre insetos, pesquisar sobre os bichos que aparecem no NDI, no parque E aí nós temos uma grande contribuição do seu João que nos ajuda, aproveitando o projeto educação ambiental.

Muitas vezes, salienta a professora, o trabalho de pesquisa é pensado para atender uma necessidade específica de algum grupo ou de alguma criança:

Eu tive um grupo que tinha medo de insetos, então foi uma forma de começar a introduzir quem são os insetos, quais são venenosos, quais não são venenosos, os que picam. [...] Que natureza é essa que às vezes me faz sentir medo? Que eu tenho que conhecer respeitar, para lidar melhor com esses medos que eu também tenho.

Com base nas observações realizadas e nas respostas da entrevista e do questionário, podemos concluir que a professora, apesar de considerar que o processo pedagógico na educação infantil envolve diferentes propostas de trabalho, considera a brincadeira como fundamental em seu planejamento, porque nela os processos de interiorização se intensificam de tal maneira que todas as funções

psicológicas (emoção, desejo, imaginação, memória, percepção, controle da vontade), processos também necessários para expressar-se no momento da escrita, são mobilizadas com o propósito de alavancar o desenvolvimento. Observa-se que, dessa forma, a criança acaba sendo apresentada ao mundo da linguagem escrita tal qual foi apresentada ao mundo da linguagem oral, nas relações sociais, cotidianas e intencionais, com ações que tem sentido para a criança e permitem que a linguagem escrita seja apropriada como instrumento do pensamento. Neste sentido, a proposição de Vigotski (2008), de que a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para ser escrito, vem reafirmar a discussão desenvolvida ao longo desta pesquisa sobre a importância do processo educativo na educação infantil pautar-se em atividades que promovam na criança a vontade de aprender, e de utilizar diferentes expressões para comunicar ao mundo que estamos nele, não apenas para adaptar-nos às condições dadas, mas sim para modificar tais condições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta investigação reafirmou que o processo pedagógico como prática social compõe-se de inúmeras possibilidades. A complexidade e amplitude deste processo, ao mesmo tempo em que encanta assusta, pois parece não ser possível vislumbrar sua plenitude.

O que, no início da pesquisa, parecia ser simplesmente a necessidade de um aprofundamento maior de uma teoria, objetivando compreender como o professor operacionalizava em seu fazer pedagógico os conceitos propostos, no seu final, permite vislumbrar que temos no horizonte um longo caminho. Há que se avançar nos estudos das práticas que têm por base essa teoria, dada a complexidade e magnitude do tema abordado.

A presente pesquisa esboçou alguns elementos que mostram o processo pedagógico, sob o olhar da teoria histórico-cultural, considerando a particularidade e especificidade de um estudo de caso, localizado em uma unidade de Educação Infantil. Para que essa teoria se torne uma referência em possibilidades capaz de orientar o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil, superando as práticas escolarizantes que se observa na educação infantil neste país, especialmente quanto ao treino mecânico das letras, seria oportuno a realização de mais estudos sobre a temática.

A pesquisa revela que a contribuição da teoria histórico-cultural, representada nesta pesquisa, especialmente, pelas proposições de Vigotski, Leontiev, Elkonin, Luria, trazem as bases teóricas que superam a perspectiva naturalizante da psicologia do desenvolvimento, considerando que esse processo, muito além de seguir um caminho natural pré-determinado por condições internas do indivíduo, passa necessariamente por relações concretas da vida em sociedade, portanto, é um processo histórico e social.

Nessa teoria, a criança é entendida com um ser concreto, que se desenvolve a partir das leis que regem a sociedade à qual pertence, isto é, ela tem as marcas do seu tempo e, ao agir no mundo, vai formando os nexos de seu desenvolvimento.

O NDI, instituição responsável pelas ações educativas intencionais, cumpri com seu dever de garantir atividades que alavanquem o desenvolvimento da criança, promove o processo de humanização; ao mesmo tempo, garante à criança viver a infância,

realizando atividades que realmente lhe façam apropriar-se, como indica Mello (2007), das máximas qualidades humanas.

Ao longo da pesquisa, a instituição na qual trabalha a professora, sujeito principal da pesquisa, mostra que vive seu processo pedagógico com muita intensidade, reavaliando seus encaminhamentos, avaliando referenciais e posições, realizando estudos teóricos e discussões de forma sistemática. Da mesma forma, o fazer pedagógico da professora reflete essa prática, haja vista que suas ações junto ao grupo de criança estão conectadas aos encaminhamentos feitos no grande grupo e são constantemente reavaliadas e partir das discussões teóricas realizadas. Tal organização do processo pedagógico na instituição fortalece o trabalho da professora, porque está sempre respaldado por uma teoria que orienta as escolhas, os planejamentos e os encaminhamentos em sala. Constitui-se, assim, um conjunto coordenado de ações, que se constrói na prática conjunta aos demais trabalhadores, nas reflexões teóricas realizadas a partir dos estudos, na constância do labor diário, e na ação possível para aquele momento histórico. Esse ponto, em particular, é de extrema importância porque nos remete a pensar sobre a qualidade dos cursos de formação institucional neste país e também na importância de termos instituições como o NDI, com condições de trabalho e vontade política para planejar momentos sistematizados de estudos, organizar ações conjuntas, garantindo uma formação em serviço que de condições de desenvolver, já na Educação Infantil, uma educação da melhor qualidade. Assim, a prática da professora permite afirmar que, para garantir a apropriação da cultura, ou seja, do conhecimento produzido pelo homem ao longo da história, não basta estar apenas inserido no contexto e ter experiência, é necessário estudo, mediação e um método que permite compreender porque o ensino precisa se orientar por uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento que ultrapasse o cuidado e não se limite a aprendizagem mecânica da escrita. Nesse sentido, torna-se importante salientar que a escolha por esta instituição vem confirmar a hipótese levantada na qualificação, de que o NDI seria a instituição mais apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa porque reúne as condições de trabalho mais adequadas aos professores, ou seja, possui as bases materiais para que a prática da atividade humana se realize com a qualidade necessária para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

A pesquisa evidenciou que os encaminhamentos pedagógicos do NDI, e em particular da professora, estão em consonância com uma luta travada por muitos educadores na efetivação de um ensino infantil de qualidade, que afirme a escola de educação infantil como instituição de

socialização do conhecimento historicamente acumulado. Assim, concordamos com Arce (2010) quando afirma que um importante direito a ser garantido na escola de educação infantil é o acesso ao conhecimento, cuja garantia é propulsora do desenvolvimento psíquico da criança.

Do ponto de vista teórico, os estudos realizados confirmam que a brincadeira, atividade realizada principalmente pela criança, revela importantes aspectos da vida dos homens e indica o nível de qualidade de uma sociedade. Não considerar a brincadeira como uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico, é deixar a criança à margem do processo de apropriação dos conhecimentos fundamentais ao seu desenvolvimento, já nos primeiros anos da sua vida.

As análises realizadas indicam que as ações da professora elucidam o que vimos discutindo ao longo da pesquisa: em primeiro lugar, a necessidade de se elaborar formas adequadas para organizar o ensino de forma intencional, considerando o espaço, o tempo, os procedimentos, a qualidade do conteúdo e as características do grupo de crianças a qual deve ser oferecido esse ensino. Em segundo lugar, a importância da brincadeira de papéis para a representação pelas crianças de diferentes papéis sociais, com vistas a entender como os adultos lidam com os objetos da nossa cultura, bem como os reflexos desse aprendizado para o desenvolvimento psíquico da criança. Posto que:

[...] a brincadeira de papéis desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança, operando na formação global dos processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento etc.) bases sobre as quais edifica-se a personalidade (MARTINS, 2006, p. 42).

Considerando esse legado, a pesquisa revelou que a professora tem compreensão desse pressuposto e seu planejamento diário oportuniza de forma sistemática e intencional atividades de brincar.

Observou-se, também, que a professora tem clareza da importância e do modo como a brincadeira contribui no processo de apropriação da linguagem escrita. Para ela, todos os processos mentais que são ativados ao brincar (atenção, memória, imaginação, pensamento, emoção), também são utilizados pela criança na apropriação da linguagem escrita. Considera que, se na educação infantil as crianças tiverem oportunidades de se envolver em situações que exigem o uso dessas funções, elas desenvolverão essas habilidades e o aprendizado da escrita será mais tranquilo e menos penoso.

Para a professora, o processo pedagógico se mostra complexo e envolto em um emaranhado de atividades que se completam. Brincar é a atividade que melhor guia o desenvolvimento da criança e, por isso, precisa ser contemplada no planejamento diário do professor da educação infantil de forma intencional. No entanto, outras atividades são necessárias e precisam ser desenvolvidas para que o processo se complete.

Diante das diferentes situações registradas ao longo do texto, das observações realizadas ao longo de dois meses e dos depoimentos da professora, é adequado supor que, para ela, já está evidente que o processo de constituição humana e, em especial, da apropriação da linguagem escrita não ocorre de maneira natural e espontânea. Ao contrário, é um processo que demanda conhecimento e intencionalidade por parte do professor, que tem como função criar necessidades na criança e enriquecer o conjunto de motivos para a aprendizagem. Dentre as atividades propostas, a brincadeira ganha destaque junto ao seu grupo de crianças, haja vista que é ela que vai impulsionar, de forma incisiva, todo o processo de aprendizagem, inserindo a criança no mundo das representações simbólicas, entre elas a linguagem escrita.

Finalizamos esta pesquisa apontando que a professora, ao realizar sua função pedagógica, oportuniza de forma intencional as atividades e medeia as situações de forma a garantir a apropriação das “máximas qualidades humanas” e considera o faz de conta uma atividade mediadora da gênese da língua escrita.

A pesquisa revelou, também, que é fundamental o conhecimento mais amplo dos pressupostos da teoria histórico-cultural; quando o conhecimento do professor avança com relação aos conceitos da teoria, ele consegue ter consciência de suas ações ao desenvolver o seu planejamento. Nesse sentido, podemos perceber nas explicações da professora sobre as escolhas pedagógicas realizadas; a intencionalidade e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Um exemplo disso é quando ressalta que é sua a responsabilidade de propor atividades que avancem no desenvolvimento das crianças, tomando para si a responsabilidade do processo pedagógico. O conhecimento aprofundado dos aportes teóricos torna o professor autor de seus atos, isso significa dizer que a autoria lhe dá condições de assumir com clareza essa atividade, não cabendo mais afirmações tão comuns na realidade escolar: o processo pedagógico não dá certo porque *a teoria é uma e a prática é outra*. Para a professora, a teoria lhe permite olhar o desenvolvimento da criança, considerando a condição concreta de sua vida, ou seja, atentar para os determinantes que constitui a criança além dos espaços da escola.

Esses aspectos são fundamentais na hora de planejar suas atividades porque trata de contribuir no entendimento das diferentes formas de aprender e, conseqüentemente, das diferentes formas de ensinar. Essa preocupação mostra-se evidente quando a professora aponta o cuidado em acolher tanto as crianças como suas famílias que passaram a frequentar o NDI a partir de 2004. Para a professora, está claro que essas crianças bem como suas famílias, tiveram dinâmicas diferentes em suas instituições, assim, o seu planejamento precisa levar em conta esses novos aspectos e trazer elementos para que esses novos aspectos se tornem elementos favoráveis ao crescimento de todo o grupo de crianças. Dessa forma, a entrada dessas crianças não é um problema, e sim, um desafio ao professor que, de posse de um conhecimento, não fica alheio às novas demandas educativas.

A afirmação feita por Mello (2006a) de que a criança só aprende quando é ativa no seu processo de aprender, cabe também ao professor quando: propõem, encaminha, indaga, questiona, problematiza, instiga, conduz, acompanha, dá suporte à aprendizagem da criança, assim, torna-se ativo em seu papel. Evidenciou-se nas observações realizadas que o conhecimento teórico da professora é materializado em propostas de atividades que alavancam o desenvolvimento das crianças, promovendo um ensino de qualidade nesta instituição. Trata-se de dizer de um ensino da melhor qualidade, que precisa ser conhecido por outros professores que atuam na educação infantil, porque as ações pedagógicas desta professora, “justifica um bom ensino” (VIGOTSKI, 2012, p.114).

A professora traduz em sua prática diária perceber a relação entre a atividade de brincar e a escrita quando demonstra compreensão de que na brincadeira está pautada a busca, pela criança, de compreender a realidade social e, nessa trama em que está envolvida, a criança tenta resolver os problemas sociais que aparecem, nesse processo de tentar resolver os problemas, os processos psicológicos que também são utilizados na escrita são ativados; quando compreende que a brincadeira contribui para aumentar o repertório de experiência da criança e, aumentando o repertório de experiência, a criança terá o que dizer e também o que escrever sobre a experiência vivida; ao compreender que, no enredo que está desenvolvendo, a criança escreve ou desenha uma placa informativa para ditar uma informação, está desenvolvendo seu entendimento sobre a função social da escrita e que esse conhecimento é fundamental para entender a escrita como um sistema cultural criado pelo homem para se comunicar. Toda essa compreensão lhe possibilita inserir a brincadeira em seu planejamento diário, como espaço de aprendizagem.

Sendo assim, não basta qualquer atividade, não basta apresentar situações que exijam que as crianças trabalhem somente no nível de seu desenvolvimento real. De posse de conhecimento teórico, as situações vividas no cotidiano são exploradas e tornam-se importantes ferramentas para desafiar as crianças a resolver problemas e fornecer-lhes informações para ampliar seu repertório cultural, especialmente quanto à função social da escrita, a prática pedagógica da professora mostra-se consistente no que se refere à possibilidade de oferecer às crianças trocas efetivas em níveis cada vez mais elevados de abstração, efetuadas pelas mediações coletivas nas relações sociais. Na sua atuação junto ao grupo, percebe-se seriedade e respeito com as contribuições, opiniões, ideias, sugestões das crianças envolvidas, bem como em relação à maneira como as crianças expressam seus desejos, insatisfações, conhecimentos e sentimentos. Essa postura é importante pois contribui para que as crianças se sintam seguras em participar do processo e desenvolvam o sentimento de pertença ao grupo.

Pode-se constatar que a professora consegue criar o novo e assim organizar o ensino para fazer as crianças trabalharem numa zona de desenvolvimento acima do seu nível de desenvolvimento real, oferecendo a cada indivíduo as condições adequadas e o acúmulo de experiência necessário para a apropriação da cultura, em um relacionamento qualitativamente mais avançado com o mundo circundante.

A professora também reconhece o que Pasqualini (2006) indica: ao longo da idade pré-escolar, vão se criando as condições para que a criança vá se tornando paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, até que se opere o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte de desenvolvimento escolar.

Esperamos que a investigação realizada possa contribuir efetivamente para a formação dos professores na direção de que tenhamos escolas em que as crianças povoem todos os espaços com sua alegria, espontaneidade, curiosidade e capacidade de expressão, sem medo de se arriscarem em suas aventuras, em suas peripécias, em suas aprendizagens, em suas experiências, em suas construções, em suas imaginações, em suas modelagens, em seus desenhos, em suas brincadeiras. Ao vivenciarem com plenitude essas atividades, certamente serão crianças que terão o que escrever e provavelmente não terão medo de se arriscarem nessa outra forma de representação, a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil**: os significados atribuídos por pais e professoras. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2011.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2.ed. Campinas, São Paulo: editora Alínea, p. 13 – 36, 2010.

_____, A.; MARTINS, L. M. A educação infantil e o ensino de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2.ed. Campinas, São Paulo: editora Alínea, 2010, p. 37 – 62.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 2003.

BARRETO, E. M. M. **Processo de construção curricular**: um caminho possível para a formação do professor. 1993. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAMPOS, D. O. 2014. 89 p. **Diário de campo**. Manuscrito não publicado.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. Jr. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 37 - 408.

COLLING, G. S. **Compreensão de professoras acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis**. 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB. 2010.

COUTO, N. S. **O faz-de-conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca das implicações para o aprender a ler e a escrever.** 2007. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista UNESP, Marília, São Paulo. 2007.

DIAS, A. P. **Os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita: o que pensam e fazem professores da educação infantil e do ensino fundamental?** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2009.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil.** As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 – (Coleção textos de psicologia).

_____, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs), **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil.** As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FERRACIOLI, M.U.; TULESKI. S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA. A. C. G. (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2013, p. 35 – 70.

GONÇALVES, R. C. P. **Arquitetura escolar: a essência aparece.** Fábrica e escola confundem-se no desenho da polivalente. 1996. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). CED/UFSC, 1996.

FULLGRAF, J. B. G. Núcleo de Desenvolvimento Infantil – UFSC: A educação Infantil e a Infância de Direitos. In: RAUPP, M.D. (org), II

Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais da Educação Infantil. **Anais...** Florianópolis: UFSC/NDI, 2002, p. 52-56.

_____, J. B. G.; WEISS, E. M. G. (orgs). **Relatório de Gestão: 1998-2002.** Núcleo de desenvolvimento Infantil. Florianópolis: 2002. Imprensa Universitária da UFSC, p. 38.

KONDER, L. **Marx - vida e obra.** 4.ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1976.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, M. Jr. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil de século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. Jr. (orgs). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, A. N. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos – 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012a, p. 59 – 83.

_____, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos – 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012b, p.130 – 131.

LIMA, E. S. **Brincar para quê?** São Paulo: Inter Alia, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto alegre, Artes Médicas, 1985, p. 07 – 23.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

_____, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, São Paulo; Alínea, 2.ed. 2012, p. 93 – 121.

MELLO, S. A. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira F Marin, 2006a, p. 181-192.

_____, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira F Marin, 2006b, p.193 - 202.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Editora da UFSC: NUP/CED v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan / jun. 2007.

MORAES, F. A. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento**

infantis. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

NECKEL, R.; KÜCHLER, A. D. (orgs). **UFSC 50 anos**: trajetórias e desafios. Florianópolis: UFSC, 2010.

NEVES, V. F. A. **A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil**: brincar, ler e escrever. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, São Paulo. 2006.

_____, J. C. **Princípios da organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática de professor. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, São Paulo. 2010.

RAUPP, M. D. **A trajetória do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC**: 20 anos de história. Florianópolis: UFSC, 2002.

_____, M. D.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, São Paulo; Alínea, 2.ed. 2012, p. 51 – 92.

_____, M. D. **Núcleo de desenvolvimento infantil da UFSC**: contornos da trajetória. 2011. Disponível em: <[http://ndi.ufsc.br/files/2011/10/Artigo.historia.NDI_UFSC .pdf](http://ndi.ufsc.br/files/2011/10/Artigo.historia.NDI_UFSC.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SARMENTO, J. M. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerário de pesquisa**. (Perspectivas qualitativas em sociologia da educação). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. (Coleção educação contemporânea) 11.ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012, p. 21 – 50.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. (Coleção passando a limpo). 12.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da universidade estadual de Campinas, 2008.

SOARES, M. O Risco em Espiral. In: SOARES, M. **Metamemória-memória**: travessia de uma Educadora. Cortez; 1991.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotski**: investigação teórica para uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo: Papyrus, 2009, p. 53 – 83.

UJIE, N. T. **A Rede Pública Municipal de Educação Infantil Irtatiense e o Lúdico**: o olhar das professoras. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR. 2009.

VIGOTSKI, L.S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Tomo III, 1931.

_____, L. S. El primer año. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996a.

_____, L. S. La infancia temprana. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996b.

_____, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

_____, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório

de tecnologia e desenvolvimento social. (Programa de engenharia e produção da COPPE/UFRJ). Jun. 2008, p. 23-36. (Tradução: Zóia Prestes).

_____, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zóia Prestes. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: L.S. VIGOTSKI; A.R. LURIA; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12.ed. São Paulo: ícone, p. 103 – 117, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PREZADO (A) PROFESSOR (A),

Peço a sua colaboração para responder o questionário abaixo, que constituirá no material empírico necessário à pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. O projeto está vinculado a Linha de Pesquisa: Educação e Infância, e tem como orientadora, a Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho.

A temática de estudo abordada por esta pesquisa é entender a brincadeira como elemento constitutivo da formação do ser humano, e em particular, na apropriação da linguagem escrita.

Para obtenção dos dados empíricos e prosseguimento da pesquisa reiteramos o pedido de colaboração e desde já, agradecemos a sua participação.

Florianópolis, 15 de maio de 2014.

1. Identificação.

1.1. Nome: _____

1.2. Idade

- a) até 25 anos
- b) de 25 a 35 anos
- c) de 35 a 45 anos
- d) de 45 a 55 anos

2. Escolaridade.

2.1. Assinale e escreva ao lado o nome do curso e o ano de conclusão.

- () Segundo grau _____
- () Superior Licenciatura _____
- () Superior – Outra Especialização _____
- () Mestrado _____
- () Doutorado _____

3. Situação Funcional.

3.1. Qual o seu regime de trabalho?

- Efetivo
 ACT
 Outros. Quais?
-

3.2. Qual a sua jornada de trabalho?

- 20 horas
 30 horas
 40 horas
 Outros. Quais?
-

4. Atuação profissional.

4.1. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

4.2. Há quanto tempo você trabalha neste Núcleo?

5. Processo Formativo e de Atualização Profissional.

5.1. Você realizou ou está realizando algum curso referente à Educação Infantil?

- sim não

5.2. Se você respondeu sim, enumere dois (02) ou três (03) desses cursos.

1) _____

2) _____

3) _____

5.3. Esses cursos foram relevantes no seu trabalho com as crianças?

- sim não

Justifique:

5.4. Se você fosse solicitada a sugerir temas para cursos, quais temas você elencaria?

1) _____

2) _____

3) _____

Justifique:

6. Processo Pedagógico.

6.1. Quando você elabora seu planejamento, qual sua primeira preocupação?

6.2. Cite três (03) atividades que não podem faltar no teu planejamento diário? Justifique.

6.3. Qual das atividades elencadas no item acima, você reserva mais tempo? Por quê?

6.6. Quais situações abaixo você considera que contribuiria mais para o processo de aprendizagem da criança:

1) realizando uma atividade, por exemplo, de classificar bichos de pelo, pena ou escamas;

2) realizando uma brincadeira de casinha, em que a criança coloca pedacinhos de tamanhos diferentes, fazendo de conta que é comida para suas bonecas comerem?

() situação 1 () situação 2.

Justifique:

6.7. Com base na sua formação e na sua experiência, como você pensa que a criança aprende?

6.8. Brincadeira é uma atividade bastante proporcionada às crianças na Educação Infantil. Com base em sua experiência e em seus estudos, como você justifica esse fato?

6.9 Uma criança brinca de carro imaginando ser um motorista. Nessa atividade, suas ações são de: emitir o som do freio; parar o ônibus para o passageiro saltar; ligar o pisca-alerta, dar partida no carro, etc. Em sua opinião, quais processos ocorrem com a criança quando ela realiza tais ações?

6.10. Na brincadeira a criança representa papéis sociais que vive no seu cotidiano. Com base na sua experiência, indique a importância desse processo e cite um exemplo?

6.11. A professora propõe uma atividade de pintura em que as crianças precisam trazer camisetas de suas casas. Pergunta para as crianças como fazer para que os pais fiquem sabendo. A sugestão delas foi pedir verbalmente a seus pais. No dia seguinte percebeu-se que a maioria das crianças havia esquecido. A professora questiona como fazer para que não esquecessem novamente. A sugestão das crianças foi escrever um bilhete. De lápis e papel nas mãos, a professora foi questionando e conduzindo a escrita coletivamente. Após a escrita do bilhete, foram até a secretaria da escola xerocar o bilhete, recortaram e colaram o bilhete na agenda. Em sua opinião, qual foi a intenção da professora ao problematizar para as crianças a necessidade de trazer a camiseta de casa?

6.12. Um grupo de crianças brinca de cabelereiros (as). Dispõem os espaços, definem os papéis a serem assumidos, organizam os clientes, arrumam os instrumentos de trabalho, colocam placa de identificação no estabelecimento e nos objetos a serem utilizados, e desenvolvem o enredo da atividade de cabelereiro (a). Essas são cenas comuns numa escola de educação Infantil.

Em sua opinião, existe algum elemento nessa atividade que permite que se estabeleça a relação como a apropriação da linguagem escrita?

() sim () não. Justifique:

6.13. Quais habilidades e domínios você considera importante à criança ter aprendido, para sentir-se seguro para escrever?

6.14. Em sua opinião, a brincadeira pode contribuir para a apropriação da linguagem escrita?

() sim () não. Justifique:

6.15. Na função de professoras, muitas vezes nos deparamos com crianças que nos surpreendem e pensamos, por exemplo: “_Nossa, que criança criativa”! Na sua visão de professora, o que é necessário para a criança desenvolver atividades criadoras?

6.16. Ao observarmos um grupo de crianças, percebemos que existem muitas diferenças em suas produções como desenhos, histórias, respostas aos questionamentos, brincadeiras e esculturas com argila e massinha, etc. Em algumas situações, atribuímos mais capacidade para criar a umas

crianças que outras. Como podemos explicar as diferenças entre as crianças?

Autorização

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos, apenas para fins de realização da pesquisa, descrita na apresentação desta entrevista, que se compromete a garantir o anonimato do participante.

Assinatura do participante

APÊNDICE B – ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da Entrevista.

1. Considerando o tempo em que você atua no magistério, fale um pouco sobre como o processo de constituição como professora foi ocorrendo.
2. Percebe-se que as mobílias na sala são ricas tanto em qualidade do material quanto em possibilidades para a exploração por parte das crianças. Como os profissionais do NDI chegaram a essa organização dos espaços e das mobílias?
3. Existe um tempo bastante considerável de acolhida das crianças no início da manhã. Observamos que existe uma organização e um planejamento para esse momento. Como é definida a organização desse tempo de acolhida?
4. Em que você se baseia para fazer o planejamento diário e como faz para definir os projetos de trabalho ao longo do ano?
5. Em muitas atividades (desenhos, brincadeiras, pesquisas) as crianças foram desafiadas a registrarem e escreverem seus nomes? Qual relação com o processo de apropriação da linguagem escrita que você vislumbra nesses momentos?
6. Em uma das observações envolvendo uma brincadeira de papeis sociais, percebi você protagonizando um papel de destaque. Como você entende o protagonismo do professor nas brincadeiras de papeis?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TRINDADE – FLORIANÓPOLIS SC/ CEP: 88010-970

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **intitulada**: Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor que tem como **objetivo geral** analisar como o professor da educação infantil traduz, em seu fazer pedagógico, o entendimento acerca da relação existente entre a atividade de brincar realizada pela criança e a apropriação da linguagem escrita. Esse estudo pauta-se em uma metodologia de pesquisa qualitativa.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e Confidencial**, isto é, em nenhuma fase deste estudo será divulgado seu nome. Os dados obtidos serão utilizados somente **nesta** pesquisa e em artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária** e a qualquer momento você pode recusar-se a responder as perguntas e/ou **retirar seu consentimento** sem qualquer restrição.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em **responder as perguntas** a serem realizadas sob forma de questionário e entrevista (as respostas serão gravadas em formato de áudio para posterior transcrição); **disponibilizar** seu caderno de planejamento e **definir horários** de observação em sala.

Você não terá nenhum custo ou qualquer compensação financeira e corre riscos mínimos ao responder e participar desta pesquisa. Ou seja, existe a possibilidade das análises dos resultados da pesquisa não serem os desejados por você, entretanto os benefícios serão maiores e mais

importantes, pois vão atuar na coletividade e contribuir na qualidade do processo educativo principalmente em nível da educação infantil. Neste sentido, o benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da educação infantil e contribuir com a qualidade da educação neste nível de escolaridade.

O pesquisador responsável pela pesquisa declara que conhece e cumprirá todos os requisitos e exigências da resolução CNS 466/2012. Compromete-se a utilizar os dados coletados no campo empírico exclusivamente para fins previstos no protocolo de pesquisa científica e aceita a responsabilidade pela condução científica do projeto acima citado.

Após a leitura e compreensão das informações obtidas neste documento, assine-o. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão encaminhados a você, via e-mail, a fim de que tome ciência das análises realizadas.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, procure a pesquisadora ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Rua: Engenheiro Agrônomo Andrey Cristian Ferreira, s/n. Trindade – Florianópolis S.C. CEP: 88040900. Fone: (48) 37219000.

Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho - Orientadora

Daise Ondina de Campos - Mestranda

Universidade Federal de Santa Catarina.

Tel: (48) 99140409.

Tel: (48) 91617409.

daiseocampos@uol.com.br

E-mail: diancc@terra.com.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO:

Eu li e entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome, assinatura e e-mail do/da participante.