

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÍNTIA RESENDE CORRÊA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM**

UBERABA

2016

CÍNTIA RESENDE CORRÊA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino-Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA

2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C817c Corrêa, Cíntia Resende.
Concepções de professoras da educação infantil sobre desenvolvimento infantil, atividade e linguagem / Cíntia Resende Corrêa. – Uberaba, 2016.
104 f. : il. color.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza.

1. Crianças – Desenvolvimento. 2. Educação de crianças. 3. Formação de professores. 4. Linguagem. I. Bortolanza, Ana Maria Esteves. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 305.231

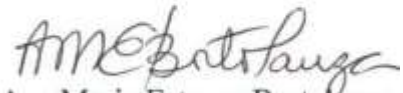
Cíntia Resende Corrêa

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM NA ESCOLA
DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

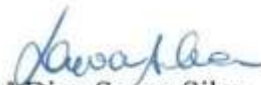
Aprovada em 15/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Esteves Bortolanza
(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Diva Souza Silva
UFU - Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.ª Dr.ª Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE - Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha orientadora, Ana Maria Esteves Bortolanza, por ter me apresentado não apenas uma teoria, mas sim a teoria que fez com que eu me reconhecesse enquanto profissional e também enquanto pessoa. Serei eternamente grata pela confiança, paciência e coragem de mediar meus estudos, meus altos e baixos na Teoria Histórico-Cultural.

À minha família, que sempre esteve presente, mesmo sem compreender a dimensão em que eu estava caminhando e o motivo dessa caminhada. Vocês contribuíram efetivamente para que minha vontade de continuar fosse maior do que a de desistir.

A todos os meus amigos, que sempre acreditaram em mim, apoiando e entendendo o quanto este momento é importante na minha vida. Vocês são todos especiais!

A todos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba: colegas, amigos, colaboradores e professores, pelos momentos de estudo, de aprendizagem e de sabedoria.

Aos meus colegas, amigos de trabalho e também de profissão, pelo respeito, pelas partilhas e principalmente por acreditarem na formação profissional.

A todos os participantes da pesquisa, pela confiança. Saibam que me entusiasmo em saber que ainda somos muitos que almejamos uma Educação Infantil comprometida e valorizada, sempre acreditando no potencial do ser humano.

Aos meus alunos, não somente aos que fizeram parte desta caminhada, mas a todos que já passaram por minha vida. Pois vocês me fizeram compreender, na prática, o verdadeiro sentido e a essência do processo de formação humana.

RESUMO

As concepções de desenvolvimento infantil, atividade, linguagem são fundamentais para a formação de professores e o trabalho docente na Educação Infantil. Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem de 11 professoras de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil de Uberaba-MG. Insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem e integra o projeto institucional *A Constituição Autora e Leitora no Processo de Apropriação da Escrita na Educação Infantil*, do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, particularmente, a Escola de Vigotski, com foco em três macrocategorias –. Foi aplicado um questionário com três questões abertas para onze professoras da escola-campo e realizada a análise documental de três documentos oficiais, as *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba*, o *Projeto Político Pedagógico* da escola-campo, o *Plano Anual de Ensino Pré II*, com a finalidade de compreender como as concepções de desenvolvimento infantil, atividade, linguagem são concebidas pelas professoras e tratadas nos documentos oficiais. A análise dos documentos oficiais evidencia que o desenvolvimento infantil não é visto como um processo de todas as funções psicofisiológicas integradas da criança e relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Em relação à concepção de atividade, os documentos oficiais não diferenciam atividade de ação, também não se destaca o papel da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil. Portanto, apresentada de forma fragmentada e sem relação com o desenvolvimento da criança, não traz uma concepção clara para subsidiar o trabalho docente. Quanto à concepção de linguagem, os documentos oficiais se referem a linguagens múltiplas, não diferenciando a linguagem verbal de outras formas de expressão. Destaca-se a função comunicativa, sem mencionar outras funções importantes como a função mnemônica, a função nominativa, a função simbólica. O papel mediador da linguagem como instrumento cultural mediador no desenvolvimento infantil não é mencionado. Em relação à linguagem escrita, apresenta-se o sistema de representação escrita no nível silábico e sua relação com a fala em substituição à escrita em sua funcionalidade social. A análise dos dados dos questionários aplicados às professoras mostra que o desenvolvimento infantil é visto como um conjunto de fases, etapas ou estágios que se sucedem linearmente no desenvolvimento da criança, provocando mudanças físicas, psicológicas, emocionais, cognitivas, afetivas. A atividade é frequentemente associada a movimento, ação e voltada para o desenvolvimento de habilidades. A linguagem é relacionada com o desenvolvimento infantil, mas não se explicita essa relação, restringindo-a a meio de comunicação e forma de expressão. O foco da linguagem assenta-se no código linguístico, embora seja mencionado seu papel de interação, ao apontar as múltiplas linguagens que devem ser apresentadas às crianças, contudo essas linguagens não são diferenciadas quanto à sua função. A escrita é tratada como uma simples representação da fala, conseqüentemente, não se explicita sua complexidade e sua relação com o desenvolvimento infantil. A comparação dos dados analisados nos documentos com as respostas dos questionários aponta indícios que as professoras refletem em suas respostas o que dizem os documentos oficiais sobre desenvolvimento infantil, atividade, linguagem. Conclui-se que, de um lado, os documentos oficiais não propiciam aos professores as concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem necessárias para o planejamento das atividades pedagógicas com as crianças; de outro, as professoras reproduzem em suas falas o que está posto nos documentos oficiais, repetindo no planejamento de suas atividades o já dito nas matrizes curriculares. O estudo apontou a necessidade de repensar a formação de professores, para isso é preciso uma base científica cujos fundamentos teóricos e metodológicos, postos nos documentos norteadores dos professores, deem sustentação ao trabalho docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Atividade. Linguagem. Educação Infantil. Formação de professores e trabalho docente. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The concepts of child development, activity and language are fundamental to teachers' education and to the work with children in Preschool. This paper aims to analyze the concepts of child development, activity and language from the perspective of eleven teachers at a municipal school in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. It fits the research field of Professional Development, Teaching and Teaching-Learning Process and it integrates the institutional project *A Constituição Autora e Leitora no Processo de Apropriação da Escrita na Educação Infantil* ("The constitution of an author-reader in the process of appropriation of writing in Preschool"), by *Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE)* ("Childhood and Educational Contexts study and research group"). It contemplates a qualitative research, in a cultural-historical perspective, especially Vygotskian studies, focusing on three macro-categories. A questionnaire consisting of three discursive questions was given to eleven teachers at a chosen school and we analyzed three official documents, namely *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* ("Curricular guidelines for municipal schools of Uberaba"), *Projeto Político Pedagógico* ("Political Pedagogical Project") of the chosen school and *Plano Anual de Ensino Pré II* ("Annual teaching plan for Preschool"), in order to comprehend how the concepts of child development, activity and language are understood by the teachers and regarded in the official documents. The analysis of the official documents highlights that child development is not seen as a process of all the integrated psycho-physiological functions of the child and related to the process of teaching and learning. Concerning the concept of activity, the official documents do not make a distinction between activity and action, neither is the role of playing in child development highlighted. Therefore, presented in an inconsistent way and having no relation with the child's development, it does not bring a clear enough concept to subsidize teaching. As to the concept of language, the official documents refer to the multiple languages, making no distinction between verbal language and other forms of expression. The communicative function is highlighted, not mentioning, however, other important functions such as the mnemonic, the nominative and the symbolic. The role of the language as a cultural mediator in child development is not mentioned. In regards to written language, the system of written representation and its relation to speech instead of writing in its social functionality is shown. The analysis of the data from the questionnaire given to the teachers shows that child development is seen as an ensemble of phases, steps or stages that succeed the child's development linearly, promoting physical, psychological, emotional, cognitive and affective changes. Activity is frequently associated with movement, action and aimed at the development of skills. Language is related to child development, but that relation is not explicit, being limited to means of communication and forms of expression. The focus of language sits in the linguistic code, although its interactional role is mentioned when it points to the multiple languages that must be presented to children, nonetheless said languages are not different as to their functions. Writing is regarded as a mere representation of speech, in turn its complexity and link to child development is not exposed. The comparison of the data analyzed in the documents to the ones from the questionnaire signals that the teachers reflect on their answers what the official documents state about child development, activity and language. We conclude that, on one side, the official documents do not provide teachers with the necessary concepts of child development, activity and language to plan pedagogical activities for children; on the other, the teachers reproduce in their speech what is exposed in the documents, repeating on their activity plans what is already stated in the curricular guidelines. This study points to the need of rethinking teachers' education. In order to do that, a scientific basis is necessary, one whose theoretical and methodological grounds, found in the documents that guide the teachers, give sustenance to their teaching.

Keywords: Child Development. Activity. Language. Preschool. Teachers' Education. Teaching. Cultural Historical-Theory.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo de profissão	12
Gráfico 2	Formação acadêmica	13

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos da pesquisa.....	12
Quadro 2	Organização das turmas do CEMEI/2015	22
Quadro 3	Desenvolvimento infantil nas <i>Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba</i>	57
Quadro 4	Desenvolvimento infantil no <i>Projeto Político-Pedagógico</i>	59
Quadro 5	Desenvolvimento infantil no <i>Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)</i>	60
Quadro 6	Atividade nas <i>Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba</i>	62
Quadro 7	Atividade no <i>Projeto Político-Pedagógico</i>	66
Quadro 8	Atividade no <i>Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)</i>	69
Quadro 9	Linguagem nas <i>Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba</i>	72
Quadro 10	Linguagem no <i>Projeto Político-Pedagógico</i>	74
Quadro 11	Linguagem oral, linguagem escrita e leitura	76
Quadro 12	Linguagem no <i>Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)</i>	77
Quadro 13	O que é desenvolvimento infantil para você?	82
Quadro 14	Como você define a atividade na Educação Infantil?	86
Quadro 15	Qual é o papel da linguagem no desenvolvimento da criança?	89

LISTA DE SIGLAS

CEMEI –	Centro Municipal de Educação Infantil
CIBEC -	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
FAZU –	Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SETAS –	Secretaria do Trabalho e Assistência Social
SEMEC –	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
GEPICE –	Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM	25
1.1	O processo de apropriação da cultura	26
1.2	O desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem	30
1.3	A atividade-guia e sua relação com o desenvolvimento da criança	33
1.4	O papel do meio no desenvolvimento infantil	40
1.5	Linguagem, pensamento e desenvolvimento infantil	42
CAPÍTULO 2	CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS	51
2.1	<i>Matrizes Curriculares Municipais: Educação Infantil – Classes de quatro e cinco anos</i>	53
2.2	Análise das ocorrências do descritor desenvolvimento infantil	57
2.3	Análise das ocorrências do descritor atividade	62
2.4	Análise das ocorrências do descritor linguagem	72
CAPÍTULO 3	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM	81
3.1	Análise da concepção de desenvolvimento infantil	81
3.2	Análise da concepção de atividade	85
3.3	Análise da concepção de linguagem	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE	99

INTRODUÇÃO

Para iniciar, situamos a escola de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal do Brasil, de 1988, estabeleceu que os municípios assegurassem o atendimento às crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas. Dessa forma, a Educação Infantil começou a ganhar mais espaço nas discussões acadêmicas, em estudos e pesquisas e nos espaços da escola da infância. Com isso, evidencia-se a necessidade de reflexão e estudos em torno das questões relacionadas ao atendimento educacional de crianças em idade pré-escolar e à formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Esse reconhecimento foi um marco histórico importante para a Educação Infantil, indispensável para a afirmação dos direitos da criança, incluindo pela primeira vez na história o direito à educação, como foi dito, em creches e pré-escolas. Em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 – determinou que a Educação Infantil fizesse parte da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Entretanto, a Educação Infantil era vista, preferencialmente, com um olhar assistencial que atendia aos cuidados com a higiene, a alimentação, o sono, sem agregar a necessidade da função pedagógica voltada para a educação integral. A partir de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é divulgado em três volumes como documento norteador das práticas pedagógicas de acordo com os princípios teórico-metodológicos para o educar, o cuidar e o brincar.

Nesse sentido, de um lado constatamos a importância de um ensino intencionalmente voltado para o desenvolvimento integral da criança, alicerçado na organização da escola da infância; de outro, a proposta dos documentos oficiais para a organização da Educação Infantil em relação ao tempo, ao espaço e às atividades que promovem o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Diante disso, as práticas pedagógicas começaram a ser repensadas e reorganizadas num processo contínuo, visando à construção compartilhada do saber e, principalmente, exigindo o envolvimento dos profissionais para além do cuidar.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este estudo se insere na linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. É um subprojeto do projeto institucional *A Constituição Autora e Leitora no Processo de Apropriação da Escrita na Educação Infantil*, do Grupo de Estudos Infância e Contextos Educativos (GEPICE), coordenado pela professora Ana Maria Esteves Bortolanza.

O objeto de estudo são as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** de 11 professoras, sendo uma supervisora, uma gestora e nove educadoras, com turmas de crianças de quatro meses a cinco anos, de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil de Uberaba, na perspectiva histórico-cultural, com o objetivo de analisar em quais subsídios teórico-metodológicos se ancoram as práticas pedagógicas.

Entendemos por concepção o conhecimento científico sobre algo, isto é, conhecimentos teóricos e metodológicos, que neste estudo são os conhecimentos científicos sistematizados na Teoria Histórico-Cultural. Escolhemos trabalhar as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** na perspectiva histórico-cultural porque partimos de um princípio central: o homem não nasce humano, torna-se humano por meio da apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente de geração em geração. Trata-se de uma concepção amparada em Marx, discutida em Leontiev (1978), que mostra a materialidade dos processos psíquicos superiores infantis, formadas na atividade da criança em relação com o outro e com o mundo da cultura. São, portanto, megacategorias que explicam a materialidade dos processos de constituição humana da criança, necessárias aos professores da escola da infância para sua atuação docente.

O estudo justifica-se pelas dificuldades constatadas durante nossa atuação como supervisora pedagógica na Educação Infantil, dificuldades decorrentes da ausência de uma fundamentação teórico-metodológica para que fosse possível orientar as professoras atuantes nesse estágio da Educação. Justifica-se também pela necessidade de contribuir com a formação docente no sentido de as professoras organizarem o trabalho pedagógico tendo como foco um ensino intencionalmente organizado para uma Educação Desenvolvente, isto é, humanizadora e transformadora cuja finalidade seja o desenvolvimento integral da criança. Para isso, é preciso uma base teórica cujos fundamentos teóricos e metodológicos deem sustentação às práticas pedagógicas.

Em nossa trajetória como supervisora pedagógica enfrentamos as dificuldades que este estudo busca responder, isto é, compreender como os fundamentos teóricos – **desenvolvimento infantil, atividade, linguagem** – são essenciais para respaldar a prática pedagógica. No percurso da pesquisa fomos compreendendo que é preciso substituir os conhecimentos empíricos por conhecimentos científicos, ou seja, princípios e conceitos que podem amparar a prática pedagógica. Entretanto, isso não significa que os conhecimentos empíricos não tenham valor: incorporados aos conhecimentos científicos, dão sustentação ao trabalho pedagógico.

Para traçar o perfil das professoras participantes do estudo, segue o Quadro 1, que apresenta o perfil de cada docente quanto ao tempo de profissão, turma em que atua e formação acadêmica.

TEMPO DE PROFISSÃO	TURMA EM QUE ATUA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
4 anos	Pré II	Cursando Pedagogia
18 anos	Berçário	Pedagogia
8 anos	Supervisora	Graduação em Geografia / Pós em Supervisão e Inspeção
13 anos	Maternal (3 anos)	Magistério / Pedagogia
3 anos	Maternal (3 anos)	Magistério
2 anos	Berçário	Magistério / Cursando Pedagogia
3 anos	Maternal	Magistério / Cursando Letras
3 anos	Professor de mesas pedagógicas	Sistema de Informação / Graduando em Geografia
22 anos	Diretora	Pós-graduada
12 anos	Pré II	Magistério
21 anos	Maternal	Normal Superior

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.
Fonte: A autora (2015).

O Quadro 1 nos mostra uma formação acadêmica bem diversificada dos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa têm formação inicial não somente para trabalhar com a Educação Infantil, mas também com o Ensino Fundamental. O tempo de profissão dos sujeitos da pesquisa, de acordo com o Gráfico 1, está dividido entre três anos e mais de 20 anos de prática docente. Com isso inferimos que é um grupo heterogêneo, tanto de prática quanto de formação, com diferentes concepções de **desenvolvimento infantil, atividade, linguagem**.



Gráfico 1: Tempo de profissão.
Fonte: A autora (2015).



Gráfico 2: Formação acadêmica.
Fonte: A autora (2015).

O Gráfico 2 nos mostra que o nível superior completo e o incompleto estão bem próximos e a maioria dos sujeitos ainda está fazendo sua formação inicial. Ou seja, 7 delas não tem curso superior, sendo que 4 estão cursando licenciatura.

Como problemática do estudo, situamos a questão dos fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação docente, partindo das concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** presentes nos documentos oficiais e no questionário respondido pelas professoras. Entendemos que, provavelmente, as concepções que os sujeitos desta pesquisa têm sobre esse tripé conceitual norteiam suas ações pedagógicas cotidianas. Portanto, o estudo assenta-se nesse tripé conceitual de macrocategorias que podem nortear a organização da escola de Educação Infantil, sendo tais concepções e suas relações fundamentais para pensar a formação docente.

A hipótese que levantamos neste estudo é que essas concepções são norteadas pela lógica do cotidiano, são empíricas, ou seja, construídas no dia a dia, possivelmente respaldadas em conceitos espontâneos, embora se mesquem a fragmentos de conceitos científicos incorporados à formação docente. Entendemos, na perspectiva histórico-cultural, que deveriam nortear-se pela objetivação da atividade não cotidiana, isto é, pela esfera complexa da atividade humana.

Magalhães (2014, p. 15) nos explica a necessidade de pensarmos uma lógica que reoriente o pensar e agir do professor.

A educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana. Por isso, é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano. A questão estaria, então, em encontrar formas de impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta seu pensar e agir na escola da infância.

Trabalhar pedagogicamente, orientando-se pela lógica da atividade não cotidiana, exige não apenas apropriar-se de uma fundamentação teórico-metodológica que subsidie a prática pedagógica. É necessária também a compreensão de que o trabalho pedagógico deve ser um trabalho livre, criativo, para fazer escolhas teórico-metodológicas.

Heller (1991) apud Toassa (2005, p. 225) mostra que a objetivação está ligada às atividades, entretanto, as objetivações são “sempre genéricas e encarnam diferentes tipos de genericidade. Não são simplesmente as consequências das ações exteriorizadas, mas sistemas de referência quanto às atividades do homem”. Objetivamos nossas atividades e comportamentos. Como produto do gênero humano, as objetivações classificam-se em duas: em-si e para-si. As objetivações em-si são as da vida cotidiana que se referem aos usos e costumes como linguagem, costumes, objetos. Essa objetivação não exige uma relação consciente, é “alienada quanto às máximas possibilidades de humanização, falamos na individualidade em-si alienada”. Quanto às objetivações para-si, realizam-se no nível não cotidiano, tornando a relação consciente com a vida cotidiana, ou seja, “Com a mediação das objetivações genéricas, tal relação simboliza a transformação do indivíduo em sujeito consciente das condições sociais que determinam sua existência e são por ele determinadas: processo de constituição da individualidade para-si”, de acordo com Duarte (2001) apud Toassa (2005, p. 225).

As atividades da criança para a reprodução de si mesma são as cotidianas. Como exemplo podemos citar as atividades de vestir-se, escovar os dentes, atender a um telefonema, comunicar-se oralmente e tantas outras.

Para Duarte (2001) apud Toassa (2005, p. 226), “o convívio social cotidiano, numa sociedade tão complexa, não dá conta da plena reprodução, em cada indivíduo, da humanidade produzida historicamente. Surge, então, como atividade voltada intencionalmente para esse fim, a educação escolar – forma socialmente dominante de educação, à qual cabe a mediação entre a vida cotidiana dos indivíduos e sua participação nas esferas não cotidianas da atividade social”. Eis o papel das práticas pedagógicas: oferecer à criança as máximas qualidades, pois, segundo Duarte (1993) apud Toassa (2005, p. 227):

[...] a educação escolar produz desenvolvimento, e esse desenvolvimento deve seguir os rumos do nível não cotidiano de objetivação, numa complexa interação na qual a educação tanto precisa atender à apropriação do cotidiano (mormente na educação infantil) quanto produzir carecimentos não cotidianos. Geram-se novos sentidos para as atividades humanas, sentidos que transcendem o presente imediato e alcançam os níveis mais elevados de genericidade humana.

Pensando assim, recorremos a Mello (2007, p. 12):

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança.

Tendo em vista o papel do trabalho do professor, de acordo com Mello (2007), de formar a inteligência e a personalidade da criança, perguntamo-nos como o professor pode realizar essa tarefa. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende a ser homem por meio da atividade mediada por alguém mais experiente, apropriando-se dos conhecimentos construídos historicamente. Trazemos também Mukhina (1996, p. 233), que explica o desenvolvimento da criança na Educação Infantil: “Na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo de conhecimentos, torna-se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças da sua idade”.

Considerando a criança como um ser histórico-cultural e com uma capacidade ilimitada de aprender, é preciso, então, que a escola de Educação Infantil seja organizada para desenvolver tais potencialidades, tendo em vista uma Educação Desenvolvente.

De acordo com Repkin (2003, p. 5),

[...] a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um estudante [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo.

Em uma Educação Desenvolvente, a criança é o sujeito no processo de ensino, um tipo de autoprofessor, cabendo ao professor promover esse tipo de ensino no qual o aluno ensina a si próprio. A Educação Desenvolvente, portanto, deve partir de tarefas que mobilizem no sujeito em formação a necessidade de aquisição de conhecimento, de resolução de problemas, para que o aluno seja responsável por sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a formação dos professores precisa respaldar um ensino que promova a aprendizagem da criança como motor de seu desenvolvimento.

Mello (2010, p.1) tem apontado em seus estudos que:

Muito do que temos feito com a educação das nossas crianças carece de uma base científica e que, frente aos novos conhecimentos que temos hoje e que já nos permitem falar em uma nova ciência — a ciência da educação —, podemos perceber alguns equívocos nas práticas que muitos de nós realizamos na educação das crianças.

Por isso, a importância de organizar a escola da infância como espaço educacional em que a criança é concebida como sujeito da atividade, com capacidades múltiplas de se apropriar de objetos e de fenômenos do mundo da cultura, e educá-los seus conhecimentos na atividade de aprendizagem. Em vista disso, é preciso que a escola de Educação Infantil seja organizada para desenvolver as potencialidades das crianças no processo de apropriação das máximas qualidades, isto é, das formas mais elaboradas de cultura a serem objetivadas, expressando-se por meio de múltiplas linguagens.

Não há como planejar uma Educação Infantil pautada no compromisso pela cidadania, para uma educação transformadora, sem pensar na formação do professor, pois ela é fundamental para organizar o trabalho educativo, de maneira a impulsionar o desenvolvimento infantil por meio de desafios que levem as crianças a avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor, auxiliar, orientar a criança, no processo de educá-la e ensiná-la. Buscamos Mukhina (1996, p. 40), que explica como se realiza esse processo:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e ensino.

As atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor, adequadas a cada idade de desenvolvimento da criança, favorecem a aprendizagem de novos conhecimentos, estimulam a curiosidade e a criatividade, pois toda atividade que é realizada pelas crianças, a partir de suas necessidades, deve coincidir com os objetivos propostos pela professora. A isso chamamos atividade significativa.

Em vista disso, compreendemos como o trabalho pedagógico do professor torna-se essencial na Educação Infantil cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança. Ele é o principal mediador para impulsionar esse desenvolvimento, ao proporcionar às crianças o acesso à cultura que possibilita a apropriação de objetos e instrumentos culturais em suas máximas qualidades.

Portanto, é preciso que o professor assuma a condição de sujeito de sua prática pedagógica, aquele que diante de cada situação reflète, interroga-se, busca soluções, constrói novas estratégias, toma decisões; enfim, tem autonomia intelectual para planejar e executar seu trabalho pedagógico. Assumir essa condição exige estudo, pesquisa, reflexão sobre sua ação, autoavaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender, experimentar, avaliar, fazendo as escolhas teórico-metodológicas que respondam às exigências de seu trabalho com as crianças.

Ao elaboramos o projeto de pesquisa deste estudo, tendo como ponto de partida a problematização do objeto – as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** de professoras de Educação Infantil –, levantamos as seguintes questões norteadoras:

1. Como as concepções de **desenvolvimento infantil, a atividade e a linguagem** são apresentadas nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba – Educação Infantil, no Projeto Político-Pedagógico e no Plano Anual de Ensino do Pré II?*
2. O que pensam as professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Uberaba-MG sobre **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem**? Suas concepções refletem o que está posto nos documentos oficiais?
3. Quais as contribuições que este estudo pode apontar para a formação de professores da Educação Infantil?

Em síntese, a questão a que queremos responder é: Que concepções têm as professoras de uma escola de Educação Infantil sobre **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** e suas relações com os documentos oficiais que devem nortear suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral é analisar as concepções sobre **desenvolvimento infantil, atividade e**

linguagem de professoras de uma escola de Educação Infantil e se refletem o que está posto nos documentos oficiais analisados.

Estabelecemos como objetivos específicos:

1. Identificar as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** presentes nos documentos *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Projeto Político-Pedagógico e Plano Anual de Ensino do Pré II*.
2. Descrever as concepções que têm as professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) sobre o **desenvolvimento infantil, a atividade e a linguagem** e se refletem esses conceitos postos nas *Matrizes Curriculares*.
3. Apontar as contribuições deste estudo para a formação de professores da Educação Infantil.

No decorrer da pesquisa, buscamos compreender o objeto segundo os princípios teóricos de Vigotski (2010a) que se referem à análise do processo, de forma a centrar-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência. Portanto, a coleta e a análise dos dados coletados visaram a explicar o fenômeno para além da descrição, ainda que tenhamos encontrado dificuldades para nos aprofundar, uma vez que o processo de pesquisa científica é uma experiência nova com a qual estamos ainda nos familiarizando. Como pesquisadora em formação, muitas vezes, nos deparamos com a limitação de ver o objeto para além da aparência, para compreendê-lo em movimento e em suas relações contraditórias.

O percurso metodológico estabelecido consistiu em realizar um estudo qualitativo, na abordagem histórico-cultural, particularmente com os autores da Escola de Vigotski. A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” (MINAYO, 1994, p. 21). Portanto, pretendemos “pesquisar um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois enfoca os “significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Segundo Minayo (1994, p. 61), “[...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.”. Pensando assim, é possível compreender a relevância da interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, na pesquisa qualitativa.

Mas, para isso, é necessário que o pesquisador esteja fundamentado em referenciais teóricos que embasam sua pesquisa, pois, para Minayo (1994, p. 63), “o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observadores interferem no conhecimento da realidade. Por isso, a pesquisa social nunca é neutra”.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram questionários e um levantamento das concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** nos documentos oficiais já mencionados, nos quais provavelmente as professoras se apoiam para desenvolver seu trabalho pedagógico. Informamos que os participantes foram identificados nos questionários, portanto, não responderam anonimamente.

Segundo Lakatos e Marconi (2003 p. 201), o questionário é

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O levantamento das concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** nos documentos oficiais – *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Projeto Político-Pedagógico, Plano Anual de Ensino do Pré II* – foi realizado por meio de descritores que correspondem às concepções das professoras pesquisadas neste estudo, conseqüentemente, são as três macrocategorias de análise.

Usamos o termo descritor, diferentemente de palavra-chave, que segundo Brandão, Monteiro e Braile (2005, p. VII), é o emprego de um termo que nos permite recuperar nos documentos oficiais e nos questionários respondidos as informações necessárias para descrever e, posteriormente, analisar os dados coletados. A palavra-chave

[...] não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa [...]

O *Thesaurus Brasileiro de Educação* (Thesaurus Brased), situado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, reúne “termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área”, que são chamados descritores e são indexados de forma a ser recuperados pelos pesquisadores. O *Thesaurus*

reúne e seleciona termos organizados em uma Matriz Conceitual da área. O *Thesaurus Brased* toma a educação como processo de desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, focando o homem como centro, suas potencialidades, homem cuja cultura satisfaz suas necessidades e se torna agente de sua história, interagindo constantemente com o meio. A matriz conceitual do *Thesaurus Brased*, portanto, coloca o homem no centro do sistema educacional. Os descritores **desenvolvimento infantil**, **atividade**, **linguagem** estão indexados no *Thesaurus Brasileiro de Educação*.

Passamos a descrever a trajetória da pesquisa e a escola-campo, isto é, o percurso que trilhamos como pesquisadora para realizar o estudo na escola de Educação Infantil. Não é uma tarefa fácil posicionar-se como pesquisadora e distanciar-se do exercício da docência para olhar nosso objeto de pesquisa na escola, lugar em que passamos a maior parte do tempo de nossa vida. Vivenciar a escola como pesquisadora é muito diferente de vivenciá-la como professora.

Escolhemos, para desenvolver a pesquisa, uma escola de Educação Infantil em que tivéssemos acesso aos professores e às crianças. Também exercemos a função de assessora de formação continuada em várias escolas, inclusive na escola-campo e, por isso, tínhamos já contato com a diretora e as professoras do local. Como já anunciamos, no início desta Introdução, denominamos a escola-campo apenas *Centro Municipal de Educação Infantil*¹ para preservar sua identidade. Em 2015, a escola atendia cerca de 170 crianças de quatro meses a seis anos, divididas em sete turmas.

A escola situa-se em um bairro antigo do município de Uberaba, tendo sido inaugurada em 1992. Surgiu da necessidade de atender crianças cujas famílias eram moradoras dos bairros Tutunas, Olinda, Grande Horizonte, Santa Marta, Mercês e Pontal. Os pais trabalhavam fora e deixavam seus filhos com vizinhos, parentes, irmãos mais velhos, muitas vezes em situações de risco. Inicialmente, a escola tinha apenas quatro salas e atendia crianças de zero a seis anos de idade, funcionando no horário das sete às 17 horas, com turmas de Berçário, Minigrupo, Maternal e Pré. Os pais trabalhavam, em sua maioria, em atividades informais, sem vínculo empregatício de carteira assinada. As mães trabalhavam como domésticas nos pensionatos de estudantes próximos à Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba (FAZU).

A instituição privilegiava o cuidar em relação ao educar, como pudemos constatar em seu histórico no *Projeto Político-Pedagógico*, tendo, portanto, certo caráter assistencialista.

¹ Denominamos a escola-campo apenas como *Centro Municipal de Educação Infantil* para não a identificar.

Atuavam pajens de creche e ajudantes de pajem, cuja escolaridade, na maioria, era o Ensino Fundamental; já os profissionais de serviços gerais e vigias não tinham nem o primeiro grau completo. De acordo com o PPP (UBERABA, 2014b), em 2005, a instituição definida como creche passou por grandes mudanças, saindo da alçada da Secretaria do Trabalho e Assistência Social (SETAS) para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), constituindo-se como *Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)*, com a finalidade de adequar-se aos padrões de qualidade do Ensino Básico, segundo a legislação vigente. A partir de 2008, o CEMEI passou a atender apenas crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos e 11 meses, tendo em vista a mudança para nove anos no Ensino Fundamental. Nesse momento (2007-2008), a equipe da escola cria seu *Projeto de Formação Continuada* e elege como objeto de estudo as fases do desenvolvimento infantil.

O projeto de formação continuada foi elaborado pela equipe escolar, a qual definiu os temas prioritários e estabeleceu um cronograma que hoje cumpre o total de 90 horas no ano letivo. Ao priorizar como objeto de estudo as fases de desenvolvimento infantil em 2008, o corpo docente revelava de certo modo um interesse pela temática. A diretora e a supervisora nos relataram em conversa informal que, no início do ano letivo, a equipe de professores faz um cronograma de maneira que a cada momento de formação ficam responsáveis duas professoras. Elas escolhem um texto, o qual é impresso e repassado a todas, que o leem e discutem-no durante o encontro de formação realizado quinzenalmente, com duração de cerca de três horas.

Quanto ao espaço físico, a área construída é de 820,27 m², com as salas voltadas para um pátio central; dois banheiros para turmas de três, quatro e cinco anos; um refeitório para sessenta crianças; uma cozinha com dispensa; uma lavanderia; um quiosque; dois parques na área externa; e duas entradas. Em 2012, o espaço físico foi adequado para receber crianças com necessidades especiais, para isso foi construída uma rampa na entrada e um banheiro foi adaptado.

Em relação ao regime de funcionamento, o CEMEI, desde sua inauguração, funciona em período integral. Em 2007, o horário de atendimento era das seis da manhã às 18 horas. A partir de 2012 houve uma mudança no horário, voltando a atender as crianças das sete às 17 horas, como no regime de funcionamento anterior ao ano de 2012. Vemos que a escola-campo sempre atendeu em regime de funcionamento integral.

O quadro de funcionários é formado por diversos profissionais, sendo um diretor, um supervisor pedagógico, um oficial de serviços educacionais, educadores infantis, professores da Educação Básica, um profissional de Informática do Sistema Positivo e profissionais de

serviços gerais. O Sistema Positivo é uma empresa fundada em 1972, depois da criação de uma escola de Ensino Médio, que hoje é uma das líderes de três segmentos da Educação: área educacional, informática e gráfico-editorial.

De acordo com Junqueira e Cecílio (2016, p. 3):

Em outubro de 2005, a Secretaria Municipal de Ensino e Cultura – SEMEC fez parceria com o Sistema Positivo de Ensino, que incluía a compra do pacote oferecido pelo Positivo, reunido num *website* pedagógico. Para a realização das atividades propostas do Positivo, foram comprados computadores acoplados a mesas pedagógicas cujo *design* foi pensado para atrair as crianças. Analisado o material coletado, pode-se dizer que a informatização não foi acompanhada da necessária formação dos professores, fez-se apenas um treinamento de 90 horas no início da montagem dos laboratórios de Informática.

No PPP do *Centro Municipal de Educação Infantil* afirma-se que “Sua missão é atuar na educação integral das crianças de zero a seis anos, assegurando-lhes valores, sucesso e aprendizagem. É garantido o direito de brincar como forma particular da expressão, pensamento, movimento e interação com o grupo e a sociedade.” (UBERABA, 2014b, p. 4). Em 2015, as sete turmas de crianças foram organizadas, conforme podemos ver no quadro que se segue, de acordo com número de turmas, matrículas, número médio de alunos por turma e razão professor/aluno.

ANO 2015				
TURMAS	NÚMERO DE TURMAS	MATRÍCULA	NÚMERO MÉDIO ALUNOS TURMA	RAZÃO PROFESSOR/ALUNO
Berçário – 4 meses a 1 ano e 11 meses	1	19	20	6
Maternal II – 2 anos	2	49	25	12
Maternal III – 3 anos	1	35	25	6
Pré I – 4 anos	1	26	25	2
Pré II – 5 anos	2	44	25	4
Total de alunos	173			

Quadro 2: Organização das turmas do CEMEI/2015.

Fonte: Adaptado do PPP (2014).

Fizemos os primeiros contatos com a diretora e a supervisora pedagógica da escola-campo em maio de 2015, quando entregamos uma cópia impressa do projeto de pesquisa deste estudo e apresentamos o projeto por meio de diálogos informais.

Em setembro de 2015, começamos as primeiras observações na sala de uma professora com uma turma de Pré II.

Os critérios para realização das observações com as turmas de Pré II se justificam tendo em vista que queríamos observar as atividades de linguagem oral e escrita desenvolvidas pelas professoras e identificar se estavam voltadas para o desenvolvimento infantil. Tendo em vista que as professoras da escola-campo, em sua maioria, não aceitaram a presença da pesquisadora na sala, as observações previstas foram canceladas.

Foram realizadas quatro observações de cerca de duas horas, das 14 às 16 horas. Pretendíamos realizar 10 observações, mas a partir da quarta percebemos as dificuldades de continuar esse procedimento de pesquisa porque um projeto de ensino de um curso de Odontologia começou a desenvolver atividades com as crianças exatamente nos dias em que realizávamos as observações. Também sentimos certa inibição por parte da professora do Pré II quando entrávamos na sala. Nesse momento, houve troca de professoras do Pré I e uma das professoras não aceitou que fizéssemos as observações em sua sala. Decidimos então não trazer as poucas observações realizadas para análise porque não tínhamos dados suficientes.

Em novembro de 2015, encaminhamos aos trinta e oito professores da escola-campo os questionários, a maioria em mãos. O questionário foi impresso e continha três questões abertas: *O que é desenvolvimento infantil para você? Como você define a atividade na Educação Infantil? Qual é o papel da linguagem no desenvolvimento da criança?* Foi combinado um prazo de 15 dias para se recolherem as respostas. Após esse prazo, voltamos por três vezes à escola para buscar os questionários, uma vez que nem todas entregaram na data combinada. Dos 38 questionários encaminhados, obtivemos 11 respondidos, 27% do total de professores – o que consideramos significativo para um universo pequeno de docentes, tendo em vista que estes, em geral, vêm demonstrando certa resistência em participar de pesquisas, visto que muitas vezes não há nenhum retorno a respeito dos resultados obtidos. Há também uma imposição de projetos pedagógicos que vêm sendo impostos de cima para baixo e o controle a que são submetidos os professores, elementos que criam cada vez mais dificuldades para pesquisas de campo como esta. Embora tenhamos tomado todos os cuidados para evitar essa situação, percebemos que parte dos professores não aderiu à pesquisa por sentirem-se inseguros e controlados.

Ao elaborar o questionário por escrito, consideramos que esse procedimento – por ser um instrumento de pesquisa no qual o participante responde na ausência do pesquisador – deixaria as professoras à vontade para se colocarem nas questões que lhes fossem propostas. Também avaliamos que o questionário nos possibilitaria levantar dados suficientes para analisar as concepções das professoras sobre **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem**.

A dissertação foi organizada em Introdução, três capítulos e Considerações Finais. No primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos sobre **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** na perspectiva histórico-cultural, uma vez que a análise dos dados baseou-se, principalmente, nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev e outros autores nessa perspectiva. No segundo capítulo, descrevemos como esse tripé conceitual foi tratado nos documentos oficiais a que recorremos. Nosso objetivo foi identificar como são apresentados nos documentos oficiais analisados para identificar que concepções revelam a respeito de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem**. No terceiro capítulo, descrevemos as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** das professoras levantadas por meio dos questionários a que responderam. Por fim, nas Considerações Finais buscamos analisar as concepções sobre o tripé conceitual – **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** – presentes nos documentos e nas respostas das professoras, bem como relacioná-los. E, para finalizar, apontamos as contribuições pedagógicas do estudo para a formação de professores de Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM

Neste primeiro capítulo apresentamos as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** na perspectiva histórico-cultural que fundamentaram a pesquisa.

No primeiro tópico, *O processo de apropriação da cultura*, discutimos o processo de humanização, o papel da cultura e a socialização do indivíduo, que vai além de sua realidade biológica. A partir desse processo de socialização e contato com a cultura, é possível compreender como o indivíduo se apropria de conhecimentos e transforma o meio em que vive, assim como transforma a si mesmo.

No segundo tópico, *O desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem*, abordamos a questão de como a criança se desenvolve, relacionando o desenvolvimento à aprendizagem e às ações do professor como mediador desse processo. Mais uma vez, iremos recorrer brevemente às questões da apropriação da cultura e sua importância para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança. Também apresentaremos a importância de compreender cada etapa desse desenvolvimento a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, pois o professor deve conhecer a criança e a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra para atender a suas necessidades no processo de formação de sua personalidade.

No terceiro tópico, *A atividade-guia e sua relação com o desenvolvimento da criança*, apresentamos as diferenças entre as etapas de desenvolvimento pelas quais a criança passa. Abordamos também a atividade do brincar segundo Vigotski. Reafirmamos mais uma vez o papel da socialização e da cultura no desenvolvimento infantil.

Em *O papel do meio no desenvolvimento infantil*, quarto tópico, tratamos a questão da vivência com o meio e o desenvolvimento da criança. Evidenciamos que, sem a vivência no meio em que está inserida e sua relação com o outro, a criança não se desenvolveria. Além disso, discutimos a importância do meio na compreensão das ações das crianças.

No quinto tópico, *Linguagem, pensamento e desenvolvimento infantil*, discutimos a pré-história de desenvolvimento da escrita e de seu desenvolvimento como função simbólica. Abordamos também a escrita como instrumento cultural completo e imprescindível para o relacionamento da criança com o mundo.

1.1 O processo de apropriação da cultura

Marx (1962, apud MELLO, 2004) mostra que a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, ou seja, os órgãos do sentido com que o homem se relaciona com o mundo, chamados órgãos da individualidade, são os efeitos da apropriação dos objetos e fenômenos construídos pelas gerações precedentes, são, portanto, produtos da história.

Nesse sentido, o homem é um ser histórico-social, pois:

[..] cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. [...] Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é. (MELLO, 2004, p. 136, 137).

Assim, na perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser de natureza social, ou seja, nasce com apenas uma aptidão: a de formar todas as aptidões humanas, isto é, desenvolver sua inteligência, a linguagem, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, enfim, sua personalidade integral.

Ao analisar o papel da cultura no processo de humanização, a perspectiva histórico-cultural mostra que o homem se diferencia dos demais animais pela sua capacidade de acumular conhecimentos adquiridos e de transmiti-los às demais gerações. Essa acumulação de conhecimentos não se dá pelas leis biológicas, mas “sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual.” (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Pensar no modo de como o ser humano se apropria da cultura remete à natureza particular do homem, e, com isso, à teoria de Darwin. Traçando um breve histórico sobre as teorias que explicam a evolução do homem, Leontiev (1978) buscou estabelecer um percurso para sustentar a ideia de hominização da espécie.

Assim, dados paleoantropológicos expõem a seguinte proposição, dividida em três estágios: o primeiro é referido como “preparação biológica do homem”. Começa no fim do estágio terciário e prossegue no início do quaternário (LEONTIEV, 1978, p. 26’). Os representantes desse estágio eram os australopitecos, animais que levavam uma vida gregária, conheciam a posição vertical e se serviam de utensílios rudimentares, com formas bastante primitivas de comunicação.

O segundo estágio é definido por Leontiev (1978) como “passagem ao homem”, compreendendo o período entre o aparecimento do pitecantropo até a época do homem de

Neandertal. Nesse período, foram fabricados os primeiros instrumentos e surgiram também as primeiras formas de trabalho e sociedade. A formação do homem ainda era submetida às leis biológicas, começando a surgirem modificações em sua anatomia em virtude do desenvolvimento de sua produção de subsistência. Dessa forma, Leontiev (1978) atribui o desenvolvimento do homem a duas leis: biológicas e sócio-históricas.

O terceiro estágio, o aparecimento do *Homo sapiens*, constitui uma etapa denominada “viragem”. Essa viragem marca a independência do homem das leis biológicas, sendo agora apenas sujeitos sócio-históricos, responsáveis por sua evolução. Nesse momento, o homem já está em estado avançado de constituição, o bastante para independe de leis biológicas para sua evolução, o que não nega, contudo, as leis da variação e da hereditariedade, nem a natureza da espécie.

Com isso, o processo de hominização finaliza-se e, na história social da humanidade, a continuidade do processo de progressão da espécie passa ao fenômeno da cultura material e intelectual. O trabalho e a linguagem tem um papel fundamental no processo de humanização.

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais nada o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. (LEONTIEV, 1978, p. 3)

O trabalho, característica particular da espécie humana, é responsável pela produção de bens materiais que acompanham o desenvolvimento da cultura dos homens. Por meio dele, ainda são criados não só bens materiais, mas intelectuais, que marcam “um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões do homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 3).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que as gerações seguintes continuam seu processo de evolução a partir do que herdaram das gerações anteriores. Esse desenvolvimento só é possível por meio de atividades sociais, pois uma geração se apropria do pensamento da anterior para formar o seu próprio conhecimento. Desta forma, o autor defende que se aprende a ser homem vivendo em sociedade, pois o que a natureza dá não é o bastante.

Diante disso, entendemos que o processo de apropriação do mundo é também o processo de formação das faculdades específicas do homem, como exemplo disso, a aquisição do instrumento. O autor explica que outros animais, como os símios, por exemplo, têm a capacidade de se apropriar de algo no mundo, como um pedaço de bambu, para realizar atividades de pegar frutos de uma árvore.

Entretanto, apenas o ser humano tem a capacidade de atribuir a esse objeto uma função constante de operação. Para os símios, assim que a fruta cair da árvore, o pedaço de bambu voltará a ser apenas um pedaço de bambu; já para o homem, isso não acontece: a ferramenta se torna um *instrumento*, com que o homem transforma a natureza, sendo por ela também transformando. A mesma coisa acontece com a apropriação da linguagem, também fruto das aptidões psíquicas do homem.

Portanto, é o uso de instrumentos que possibilita ao homem transformar a natureza. Dessa forma, o homem se diferencia dos animais pelo trabalho, pois, “por mais complexa que seja a atividade ‘instrumental’ dos animais. Jamais terá o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam.” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Outra atividade psíquica especificamente humana é a linguagem humana construída nas relações sociais dos homens. Luria (1986, p. 25) define a linguagem humana como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas”. Por meio da linguagem, os homens compartilham significados, comunicam-se e constituem a função psicológica superior do pensamento e da consciência. “A produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, a comunicação material dos homens.” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Em vista disso, enfatizamos o papel da comunicação na aquisição da cultura. Para Leontiev (1978, p. 7), “as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*”. Ou seja, é necessário que a criança entre em contato, por meio da comunicação, com esses bens culturais para adquiri-los, ao que o autor atribui o nome de *educação*; assim, esse processo também depende de tudo o que já foi construído anteriormente.

Para explicar isso, o autor se utiliza do seguinte exemplo: se o planeta fosse atingido por uma catástrofe que eliminasse todos os adultos da Terra e só sobrassem crianças muito pequenas, todos os bens culturais já produzidos até hoje perderiam seu valor, pois as crianças não teriam condições de, sozinhas, entender seu valor estético, cultural ou intelectual; “a história da humanidade teria de recomeçar.” (LEONTIEV, 1978, p. 7).

Ainda, ao tratar da filogênese, isto é, do desenvolvimento da espécie humana, diferentemente da ontogênese, que é o desenvolvimento do indivíduo, Leontiev (1978) aponta

fatores que produzem essa heterogeneidade, como diferenças em condições e modos de vida, riqueza, atividade material e mental e nível de desenvolvimento.

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. (LEONTIEV, 1978, p. 8).

A divisão do trabalho, a existência de classes dominantes e classes dominadas, o acesso aos bens de consumo materiais e não materiais alteram o desenvolvimento do homem de forma desigual: quem não tem acesso a esses bens é desfavorecido em relação a quem tem.

Diante disso, há formas de como os diferentes estratos da sociedade lidam com os bens: a massa produtora tende a não só produzir, mas também a acumular os bens materiais, ao passo que a minoria dominante busca produzir bens intelectuais, criar concepções cognitivas, morais e estéticas que sirvam a seus interesses; e do choque dessas tendências nasce o que Leontiev (1978) chama de luta ideológica. Com isso, nascem também ideologias que pregam a “superioridade” de uma raça em relação a outra, o que, pelos apontamentos do estudioso, não tem embasamento científico e genético nenhum, tratando-se apenas de propaganda racista.

Leontiev (1978) traça, a partir de perspectivas antropológicas, psicológicas e sociológicas, o perfil do *Homo Sapientissimus*, uma espécie de “homem do futuro”, a evolução do estado atual da espécie, com características como crânio mais volumoso, rosto chato, menor número de dentes e dedos do pé, etc. Ainda, afirma o estudioso que esse futuro está mais próximo do que se imagina, “é a próxima etapa da história humana”, e é necessário que todos os povos tenham livre acesso à aquisição da cultura humana, fim a que deve tender uma humanidade que aponta para o progresso.

Tendo apresentado como se dá o processo de apropriação da cultura, o que nos esclarece como o homem produz e se constitui por meio do mundo da cultura, passamos a tratar, no nível ontogenético, a relação entre o desenvolvimento da criança e o processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 O desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem

Para um ensino intencionalmente planejado, o professor precisa organizar o trabalho educativo sustentado por uma teoria que subsidie sua prática pedagógica, de forma a evitar práticas baseadas no empirismo, as quais, norteadas pela lógica do cotidiano, como já expusemos na Introdução deste trabalho, reproduzem práticas da colega da sala ao lado; enfim, de práticas constituídas por conceitos cotidianos ou espontâneos. A apropriação de conceitos científicos possibilita-nos nortear as práticas pedagógicas pela objetivação da atividade não cotidiana, ou seja, pela esfera complexa da atividade humana, enfim, uma concepção teórica que compreende o ser humano na sua totalidade e complexidade.

Martins (2007, p. 24), ao tratar do processo de humanização do indivíduo, aponta que “a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, [...] não se exerce na centralização das esferas do cotidiano”. Para Arce (2007, p. 31) é papel da escola trabalhar na esfera do não cotidiano:

Ao tomar-se a escola como lócus privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. (ARCE, 2007, p. 31).

Por isso a importância de, neste tópico, compreendermos a formação das funções psíquicas superiores e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, o professor poderá redimensionar seu trabalho com as crianças, percebendo a importância do seu papel nesse processo, de agir pedagogicamente na esfera do não cotidiano.

As funções psíquicas superiores não são transmitidas hereditariamente, elas são adquiridas ao longo da vida, por um processo de apropriação da cultura. Por isso, é preciso considerar a herança biológica como parte de um processo, porém não suficiente para o desenvolvimento do ser humano.

Magalhães (2014), em sua tese de doutorado, finaliza seu trabalho apontando o papel primordial da atividade social, ao afirmar que “[...] O psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, atividade esta mediada por instrumentos como traço principal, interpondo-se entre o sujeito e o objeto de sua atividade [...]”.

A autora reafirma Vigotski (2000, p. 29), ao apontar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores trata de “processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento” e, também, que o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores é ilimitado. Do conjunto desses processos de desenvolvimento das funções superiores em suas relações resulta a personalidade da criança e sua conduta. Concluimos, nessa perspectiva, que o desenvolvimento infantil se faz primeiramente na atividade social, portanto, na atividade externa, para realizar-se depois como atividade interna da criança.

Assim sendo, as funções psíquicas superiores têm uma base biológica, mas não se desenvolvem de maneira autônoma, são construídas ao longo da história humana e da história individual. Ou seja, o desenvolvimento resulta da vida social, e não biológica, por isso que o biológico é condição, porém não basta para o desenvolvimento humano.

Para Leontiev (2006, p. 77):

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais.

Posto isso, compreendemos que é nas relações sociais, por meio da atividade, que a criança apropria-se da cultura e aprende a ser humana. Ou seja, é por meio das relações com outras pessoas que se constrói a si mesma. Portanto, a atividade na Educação Infantil deve trazer as máximas qualidades humanas do mundo da cultura para a humanização da criança.

Mas, como a criança se desenvolve nesse sentido? O desenvolvimento infantil é visto por Vigotski (2000) como uma abordagem que visa à evolução e à revolução, formas encadeadas e recíprocas que visam ao desenvolvimento de todas as funções.

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 2000, p. 141).

Ao tratar das funções psicológicas elementares, Vigotski (2000) as conceitua como aquelas comuns aos homens e aos animais, como atenção e memória involuntárias; enquanto

as funções psicológicas superiores formam a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato, defendendo que essas últimas têm sua gênese essencialmente na atividade cultural, e não biológica. Isso significa que a função psicológica superior responde à exigência de um determinado comportamento presente na atividade social. Por isso, são formadas no processo educativo, seja ele formal ou informal.

Assim, as interações humanas são vivenciadas na atividade coletiva, nas relações coletivas. Segundo Vigotski (2000), esse desenvolvimento está alicerçado em um processo dialético, entre o biológico e o social. Entretanto, as funções biológicas elementares não desapareceram, são superadas por incorporação às novas funções que se formam, denominadas pelo autor de funções psíquicas superiores. Dessa forma, ao construir suas funções psíquicas superiores por meio do social e do cultural, o homem ultrapassa a condição natural de espécie e torna-se humano.

Pensando assim, concebemos o desenvolvimento da criança diretamente ligado ao desenvolvimento da sua atividade cultural. Nesse sentido, o papel do professor no desenvolvimento infantil é primordial e ganha grande relevância quando o ensino é intencionalmente planejado para o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores.

Amparados pela Teoria Histórico-Cultural, podemos dizer que, se o ser humano não tivesse se relacionado com a cultura apropriando-se dos fenômenos e objetos já existentes, o desenvolvimento humano não se realizaria. Mas, esse processo só acontece porque a humanidade está em movimento, em busca de novos objetos e instrumentos culturais para suprir as necessidades que vão sendo historicamente criadas pelos homens.

Na infância, o processo de desenvolvimento humano se dá, de acordo com Vigotski, em condições de um tipo especial de interação da criança com as formas ideais ou finais de cultura em relação às suas formas primárias ou rudimentares. No texto *O problema do meio*, Vigotski discute essa forma desenvolvida,

[...] que deve aparecer no final do desenvolvimento da criança, de forma final ou ideal (como é chamada na pedagogia contemporânea) – ideal no sentido de que atua como um modelo para aquilo que deveria ser alcançado no final do período de desenvolvimento; e final no sentido de que representa o que a criança deveria atingir no final de seu desenvolvimento. E chamemos a forma discursiva da criança de forma primária ou rudimentar. O principal traço característico do desenvolvimento infantil é que esse desenvolvimento é atingido sob condições singulares de interação com o meio, onde essa forma ideal ou final (a forma que irá aparecer somente no final do processo de desenvolvimento) não somente já está lá no entorno social e desde o início em contato com a criança, mas na verdade interage e exerce uma influência real sobre a forma primária, nos primeiros passos do

desenvolvimento da criança. *Algo que só deve adquirir forma bem no final do desenvolvimento, de alguma forma influencia os primeiros passos mesmo desse desenvolvimento.* (1994, p. 14, grifos do autor).

Ainda que não seja o responsável absoluto pelo desenvolvimento da criança, um ambiente no qual emergem formas culturais mais elaboradas, ou seja, formas finais ou ideais, é especial e bastante propício, dando à criança a oportunidade de desenvolver sua personalidade ao apropriar-se da cultura humana.

Grande parte desse meio que educa se concretiza na escola. De acordo com Farias e Mello (2010), são três as questões essenciais com relação à influência do meio: a) a aprendizagem e o nível afetivo, quando se pensa na atribuição de sentido que a criança dará ao que faz, sendo que, quanto maior for o relacionamento entre os conhecimentos e a herança cultural (a cultura de diferentes gerações), melhor será o envolvimento dela naquilo que se é proposto; b) as regularidades do desenvolvimento psíquico, que devem extrapolar as barreiras físicas escolares; c) a mediação do professor, consciente do papel da cultura dentro da sociedade e disposto a organizar formas de acesso a essa cultura, na relação entre a cultura e a criança, na qual tudo aquilo que é material e não material é disponibilizado para a turma.

Este é o papel da escola e o papel do professor: propiciar o meio necessário às crianças, orientá-las e até mesmo desafiá-las. Não é preciso que o professor tenha todas as respostas e nem deve ele dar as respostas, mas conduzir as crianças a pensarem conceitualmente, isto é, em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico. O professor precisa saber buscar o mundo da cultura, trazendo novas fontes de conhecimento científico que possibilitem às crianças significarem a realidade, isto é, o mundo em que vivem e a si mesmas.

1.3 A atividade-guia e sua relação com o desenvolvimento da criança

Como afirmamos no tópico anterior, o desenvolvimento da criança é um processo dialético que se altera dependendo do lugar que ela ocupa nas relações sociais. A primeira etapa da infância escolar é a Educação Infantil. É nesse momento que a realidade humana é percebida concretamente pela criança, pois ela passa a assimilar as suas ações com as ações adultas em seu entorno. As crianças começam a repetir as ações dos adultos (LEONTIEV, 2006).

Leontiev (2006) mostra que o desenvolvimento da criança tem base no desenvolvimento de sua atividade externa para depois tornar-se atividade interna. Assim, o conceito de atividade-guia² é basicamente o que determina a transição de um estágio para outro, e atende a três atributos:

2) é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados; 2) é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; e 3) é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

Nas palavras de Leontiev (2006, p. 65), “atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. A atividade-guia vai mudando, altera-se de acordo com a necessidade de cada idade. Leontiev (2001, p. 68) distingue atividade e ação, ao afirmar que as ações são “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”.

Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

A ação, por sua vez, trata-se de “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo [...], mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p. 69). Um exemplo disso é ler um livro não pelo fato de dominar o conteúdo que ele apresenta, mas simplesmente para tirar boa nota em uma prova.

No caso da leitura acima citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe no exame, a leitura é precisamente uma ação. Pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) [...] não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. (LEONTIEV, 2006, p. 69).

² De acordo com Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, *QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*, a expressão em russo “veduschaia deiatelnost” tem como tradução mais próxima do significado atribuído por Vigotski a expressão “atividade-guia” e não “atividade principal”.

Para Leontiev (2006), um dos principais pontos que leva à transição de um estágio de desenvolvimento para outro é a transformação de uma ação em uma atividade. Ou seja, esse processo se dá quando uma ação deixa de ser desempenhada por motivos eficazes e passa a ser executada por motivos compreensíveis.

O “motivo compreensível” para o estudo seria “conseguir boa nota”, mas isso não é o bastante. Quando os pais dizem “Você só vai brincar lá fora quando estudar”, surge então o “motivo eficaz”. Entretanto, quando a criança consegue criar o hábito de estudar e o faz não só para poder brincar, mas também para tirar boa nota, é nesse ponto em que o motivo antes apenas eficaz se torna compreensível, o que ocorre quando o resultado da ação é mais significativo do que o motivo que realmente a induziu.

A criança começa fazendo conscientemente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 2006, p. 71)

Nesse sentido, quando as crianças aprendem e compreendem os significados das atividades, elas começam a fazer as lições sozinhas. Não esperam ninguém mandar ou fazer junto com elas. Mas isso só acontece quando a atividade proporciona um motivo para a criança.

Assim, as mudanças na atividade-guia e como elas proporcionam a base para outras mudanças caracterizam o desenvolvimento da psique infantil. Leontiev (2006) explana a questão do caráter psicológico das ações da criança. Para ele, o motivo por trás da ação envolvida em cada atividade tem um valor diferente, o que configura uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações. Como exemplo, cita um estudante resolvendo um problema de Matemática. A ação é sempre a mesma: resolver o problema, mas os motivos serão vários: não aborrecer o professor, estudar para uma avaliação, simplesmente aprender o conteúdo. Esses motivos podem variar de acordo com o conhecimento e com a maturidade da criança em cada estágio da vida.

Leontiev (2006, p. 73) afirma que uma criança em idade pré-escolar pode responder espontaneamente a uma pergunta óbvia como “Quantas janelas há na sala?”. Já uma criança mais velha, feita a mesma pergunta, daria a mesma resposta, mas também estaria ciente de que a pergunta não foi feita apenas para estabelecer um diálogo, mas para transmitir algum conhecimento, para ensinar. Observamos que o valor atribuído à pergunta é diferente para cada criança, em diferentes idades. Em cada estágio de desenvolvimento infantil, a criança é

limitada pelo círculo social, e a cada etapa as significações das atividades vão ganhando novos sentidos e novos motivos.

O desenvolvimento da criança assim visto é marcado por mudanças que vão acontecendo ao longo da vida. Em cada etapa do desenvolvimento, uma nova mudança acontece de forma a permitir que a criança dê novos sentidos e significações às atividades. Sendo assim, dentro do desenvolvimento psíquico, existem as funções psicofisiológicas, última etapa desse desenvolvimento.

As funções psicofisiológicas são “funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade.” (LEONTIEV, 2006, p. 76). Essas funções incluem as funções sensoriais, mnemônicas, tônicas e assim por diante, funções que constituem igualmente a base dos fenômenos subjetivos da consciência: sensações, emoções. Para realizar qualquer ato psicológico, a criança precisa das funções sensoriais, mnemônicas e tônicas, uma vez que elas constituem a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência. Em cada criança esse desenvolvimento é único, e é preciso considerar, ainda, que cada idade requer um planejamento cujas atividades atendam esse sujeito em formação e promovam seu desenvolvimento integral.

Segundo Leontiev (2006), durante a etapa da pré-escola, a criança está plenamente consciente de sua dependência das outras pessoas, sejam elas pessoas próximas, como os pais, sejam elas pessoas com quem não tem um convívio diário, sendo que no segundo caso as relações são mediadas por aquelas que se estabeleceram no primeiro círculo de pessoas (os pais). Essas relações se tornam mais complexas quando a criança entra para o jardim da infância e passa a ter contato com outras pessoas adultas e outras crianças de sua idade, de forma que todo o seu sistema de relações é reorganizado a partir desse momento.

De acordo com Mukhina (1996, p. 233), “Na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo de conhecimentos, torna-se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças da sua idade”.

Segundo Leontiev (2006), a pré-escola é um evento muito significativo no desenvolvimento infantil, por se tratar de um momento em que a criança é posta frente a algo realmente importante – a escola; conseqüentemente, as relações infantis ampliam-se para além de sua família, e a criança passa a ter o círculo de amigos e outros adultos presentes no seu cotidiano. Notamos, também, como consequência desse período pré-escolar, uma mudança em seu comportamento no que concerne à disciplina: a criança agora tem de agir de forma a não aborrecer o professor e a se comportar de acordo com as regras da sala.

A atividade-guia na fase pré-escolar é a brincadeira. Embora a brincadeira não seja a atividade predominante na idade pré-escolar, ela, de acordo com Vigotski (2008, p. 24), “em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”.

Uma questão levantada por Vigotski (2008) refere-se à problemática do termo “brincadeira” e os sentidos a ele atribuídos. Para o autor, leva-se, comumente, em conta o fato de que o critério para dar a uma atividade o título de “brincadeira” é o da satisfação da criança, e isso não é correto, “porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira”, como chupar uma chupeta, por exemplo (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Outro exemplo apresentado por ele é que nem todas as brincadeiras proporcionam satisfação imediata, como os esportes, que podem gerar sentimentos bem negativos no caso de um término desfavorável, por exemplo, uma derrota em uma partida. Por essa razão, Vigotski (2008) considera a definição de brincadeira enquanto satisfação um conceito nada coerente.

Para esse autor, negar que a brincadeira funciona como forma de realizar necessidades da criança é intelectualizar a atividade, pois, de acordo com Vigotski (2008, p. 24):

Não são consideradas as necessidades e as inclinações na criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos.

Diante do exposto, entendemos que, de acordo com o desenvolvimento, a criança vai se modificando, mudando também suas necessidades. Para as crianças pequenas, a satisfação de suas necessidades e impulsos deve ser imediata. Entretanto, a realização imediata dessas necessidades nem sempre é possível e, nessas situações entra a brincadeira como forma de execução de um desejo irrealizável.

O exemplo utilizado para ilustrar essa situação é o de uma criança que, avistando um carro, quer dirigi-lo a qualquer custo. As reações diante da impossibilidade da realização desse desejo podem ser diversas, como dar um escândalo ou simplesmente resignar-se e aceitar um carinho como consolo, mas, se a criança for para o quarto e dirigir com um carrinho de brinquedo, manifesta-se a realização desse desejo. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (Vigotski, 2008, p. 25).

O autor acrescenta que a brincadeira não surge necessariamente como resultado de um desejo não satisfeito. Isso significa que “a criança não tem apenas reações afetivas isoladas

em relações a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.)

Observando as considerações feitas por Vigotski sobre a brincadeira, no que diz respeito ao afeto, inferimos que a atividade do brincar deve ser entendida como uma situação imaginária, ideia que o autor afirma não ser nova, apenas não fora analisada como um tipo de atividade do brincar. Porém, a presença da situação imaginária não significa que a criança sabe os motivos por que brinca, é exatamente esse elemento que distingue a atividade do brincar de qualquer outra atividade.

Assim, há três momentos de dificuldade no que se refere a essa ideia: primeiro, “a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira”, pois, entendida como uma atividade simbólica, é possível que seja semelhante a um cálculo algébrico, “um sistema de sinais que generalizam a atividade real.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

O segundo momento [...] representa a brincadeira como um processo cognitivo e aponta para o significado desse processo cognitivo, deixando à margem não só o momento afetivo, mas também o de atividade da criança. O terceiro momento é a necessidade de desvendar aquilo que essa atividade promove no desenvolvimento, ou seja, aquilo que, com o auxílio da situação imaginária, pode desenvolver-se na criança.

Ao citar a frase de Marx quando este afirma que “a anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco”, Vigotski (2008, p. 27) também faz a comparação da brincadeira sob essa ótica, salientando que a brincadeira como situação imaginária remete aos jogos tardios com regras na história da humanidade. A situação imaginária em si, defende o pensador russo, já contém regras implícitas que caminham para a brincadeira de papéis ou o jogo protagonizado.

Recorremos ao exemplo que ilustra essa afirmação: duas irmãs, uma mais nova e uma mais velha, que brincam de serem irmãs. Embora essa brincadeira seja uma representação de algo que é fato na vida real, as irmãs, na vida real, não tentam ser irmãs, enquanto que, na brincadeira, elas agem de forma a parecerem duas irmãs. “Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira.” (Vigotski, 2008, p. 27).

Sobre essas regras, o autor defende que são decorrentes da situação imaginária e que, por isso, é impossível supor que a criança se comporte numa situação imaginária sem regras como se comporta numa situação real. Sendo assim, postulamos que “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras; e qualquer brincadeira com regras, é brincadeira com situação imaginária.” (Vigotski, 2008, p. 27).

Assim, Vigotski (2008, p. 29) nos mostra que:

[...] na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. 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.

Na atividade do brincar, a criança vê alguma coisa, mas age não em razão do que vê, independentemente, age movida pela significação dessa situação imaginária que lhe possibilita imitar o sistema de relações da vida adulta. Assim, a ação numa situação imaginada leva a criança “a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

É na brincadeira pré-escolar que ocorre, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o visual. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode representar uma boneca: a ideia se separa do objeto; “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Fazer essa separação pode ser uma tarefa tremendamente difícil para a criança e marca um momento de mudança nas estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

Essas possibilidades de representações, segundo Vigotski (2008), não são infinitas. Para uma criança, uma vassoura pode ser um cavalo, mas um cartão postal, não. Isso gera uma contradição: “a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real.” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Isso faz com que a brincadeira seja um elo intermediário entre as situações concretas que a criança vive, isto é, “as amarras situacionais” da criança na primeira infância e a possibilidade de ela pensar sem estar diante dos objetos, isto é, agora, as palavras (ideias) se antecipam aos objetos. A brincadeira não é simbólica, as características dos objetos permanecem, mas o significado muda e se torna o ponto central.

1.4 O papel do meio no desenvolvimento infantil

Nos tópicos anteriores apontamos que o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar é influenciado pelo processo de ensino e aprendizagem. Iremos abordar neste tópico a relação que as crianças estabelecem com o meio em que estão inseridas, pois ele tem um papel fundamental em seu processo de desenvolvimento.

Para Vigotski (2010b), o meio não deve ser entendido por meio de parâmetros absolutos, mas a partir de parâmetros relativos; isto é, considerar o meio como uma “circunstância do desenvolvimento, por encerrar [...] qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 682). Ou seja, para o autor, o meio exerce diferente influência, dependendo da idade em que a criança se encontra.

O autor cita como exemplo a fala de uma criança aos seis meses, com um ano e seis meses e aos três anos e seis meses: a criança pode utilizar os mesmos vocabulários ao longo de todas essas etapas da vida, mas o que é dito possui um significado diferente quando ela entende a fala, quando ela não entende de maneira alguma e quando ela está em um estágio intermediário. Assim sendo, “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 682).

O meio ambiente de um feto, por exemplo, é o útero da mãe; o meio de um recém-nascido é o berço, as imediações de seu quarto; e conforme os anos passam e a criança cresce, o meio também vai se expandindo: surge o restante dos cômodos da casa, depois os parques por onde passeia, a escola e assim sucessivamente.

Conforme aponta Vigotski (2010b), o desenvolvimento da criança consiste justamente na ampliação gradativa do meio. Ainda, segundo o autor, esse papel é tão forte que, com o passar dos anos, o significado dos elementos que compõem o meio, por mais que permaneçam inalterados, é interpretado de maneira diferente pela criança; a relação se modifica conforme a criança se desenvolve.

Assim podemos inferir que o que determina a influência do meio no desenvolvimento da criança é a vivência, definida por Vigotski (2010b) como:

[...] os elementos para determinar a influência do meio no desenvolvimento de sua personalidade consciente, ou seja, dessa forma não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010b, p. 683-684).

Para ilustrar, é dado o seguinte exemplo: uma mãe que sofre de problemas psíquicos e mora com os três filhos. Quando embriagada, ela agride as crianças violentamente e, em determinado episódio, tenta jogar uma delas pela janela. Percebemos que as crianças vivem em constante estado de pavor em relação à mãe. Entretanto, quando essas três crianças são analisadas individualmente, Vigotski (2010b) pontua que cada uma reage à experiência vivida de uma maneira.

A criança menor apresenta sintomas de neurose, defensivos; ela se sente oprimida pela situação e desenvolve total indefensibilidade. A segunda criança, a que a mãe tentou jogar pela janela, apresenta sintomas de sentimentos contraditórios pela mãe, um conflito interno: por um lado, o amor, por outro, o medo, o que o autor chama de “complexo de mãe-bruxa”, em que os sentimentos se misturam.

A terceira criança, por fim, apresenta um quadro atípico à primeira vista: apesar da pouca idade, ela já entende a situação da mãe e se comporta de forma muito madura, pois já sabe que a mãe é capaz de ser violenta quando enfurecida, portanto, essa criança se responsabiliza por cuidar dela e consolar as menores, o que acaba comprometendo severamente o percurso de seu desenvolvimento.

O papel da vivência no desenvolvimento infantil aponta também outros fatores de interesse, como o fato de que é necessário levar em conta as particularidades que participam da determinação da atitude da criança frente a uma situação. Ou seja, em algumas situações, certas particularidades desempenham um papel mais significativo; outras desempenham um papel menos valoroso, o que importa é saber quais dessas particularidades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação (VIGOTSKI, 2010b).

Em resumo, sendo dotado de particularidades X, vivencia-se uma situação de uma maneira; sendo dotado de Y, vivencia-se de outra maneira. Outro exemplo utilizado para clarificar essa questão é a morte de uma pessoa da família. Uma criança que não entende o que representa a morte vai lidar com a situação de maneira diferente à de uma criança que já sabe o que significa morrer.

Além disso, acrescenta Vigotski (2010b), uma criança que recebe um doce para se calar e não atrapalhar o velório pode entender o evento de maneira positiva, pois recebeu um

doce. Situações como essa também são perceptíveis em crianças com atraso mental: por mais que elas sejam vítimas de zombaria e se constrojam com a situação, elas não têm compreensão suficiente do que está acontecendo para se sentirem magoadas como uma criança com capacidades plenas se sentiria.

Eis, na breve discussão que fazemos neste tópico, a relevância de compreender o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: é preciso conceber a criança na sua complexidade, como ser histórico e social, para que as mediações pedagógicas dos professores sejam respaldadas nas especificidades de um ensino intencional que impulse a aprendizagem e efetivamente levem ao desenvolvimento integral da criança.

1.5 Linguagem, pensamento e desenvolvimento infantil

Os primeiros estudiosos a falar que a criança tem uma pré-história de desenvolvimento da escrita, que se inicia antes de ela ir para a escola, foram Vigotski e Luria. Nos anos de 1920, Luria realizou as primeiras pesquisas acerca do desenvolvimento da escrita em crianças. Naquele momento, Vigotski já realizava investigações sobre o assunto.

Ao tratar da linguagem, Vigotski (2010a) mostra que o desenvolvimento dessa função é muito importante, pois soma a experiência social da humanidade (filogênese) ao desenvolvimento cultural do indivíduo (ontogênese).

O homem pode superar a libertação do campo sensorial, ao representar os objetos e os fenômenos por meio da palavra. Isso significou também desenvolver a capacidade de pensar. No desenvolvimento biológico e cultural da criança, esses processos não se confundem; embora sejam distintos pela sua natureza, desenvolvem-se simultaneamente, formando um único processo de desenvolvimento biológico, isto é, de seus órgãos naturais e o desenvolvimento cultural, de seus órgãos artificiais.

Para Vigotski (2010a), o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores supera os limites das funções psíquicas elementares, sendo que nesse processo de criação e utilização de signos estão, principalmente, os signos verbais, os quais constituem as formas humanas que atuam no processo de desenvolvimento humano. As palavras são signos – instrumentos auxiliares que o homem emprega para significar objetos e fenômenos –, portanto, são meios artificiais que o homem utiliza para solucionar qualquer tarefa psicológica. É assim que o homem se apropria da cultura, tornando seus, os conhecimentos

construídos de geração em geração pela humanidade. A escrita é, portanto, o principal meio artificial criado pelos homens ao longo de sua história.

Os signos da linguagem verbal, seja da fala, seja da escrita, desempenham um papel funcional auxiliar para a expressão e comunicação de ideias. De acordo com Luria (1986), em nossa sociedade a escrita constitui o uso funcional de sinais gráficos: as letras do alfabeto como caracteres gráficos que compõem as palavras e servem para transmitir ideias, conceitos e recordar, tendo uma importante função mnemônica. Na história de desenvolvimento cultural da criança, o processo de desenvolvimento de sua escrita é uma história de aprendizagem desse instrumento cultural complexo, por meio do qual ela se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesma.

Para Vigotski (2010a), a escrita consiste na apropriação de um sistema de signos simbólicos muito complexos. Esse sistema é um simbolismo de segunda ordem, isto é, os signos verbais escritos identificam convencionalmente os sons da linguagem oral que representam os objetos e fenômenos concretos, reais. Esse nexos vai desaparecendo e a escrita se torna para a criança um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e os fenômenos, bem como suas relações, isto é, um simbolismo de primeira ordem.

Precisamos nos atentar para o fato de que esse processo resulta de um longo desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores da criança, o qual se constrói em seu desenvolvimento, de caráter histórico e cultural, como já analisamos neste capítulo. Para Vigotski (2010a), desenvolver a linguagem escrita implica dominar um sistema externo muito complexo, esse instrumento histórico desenvolvido culturalmente pelos homens ao longo de sua história.

Na ontogênese, cada criança tem sua pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita que a conduz até a aquisição da escrita simbólica. Começa com os gestos, que são signos visuais, de acordo com Vigotski (2010a). Podemos afirmar que os gestos significam a futura escrita, que começa a ser desenhada no ar, e é desses gestos que nasce a linguagem.

Os gestos reproduzem os signos da linguagem verbal, isto é, a futura escrita. Depois deles, surgem as garatujas. A criança desenha para representar algo, é o enlace do gesto com o futuro signo escrito, os sinais traçados pelo lápis são uma espécie de complemento do que representa o gesto.

Na segunda etapa de desenvolvimento da pré-história surgem as brincadeiras. Na brincadeira de papéis sociais, os objetos podem significar outros, ser substituídos e se tornar signos novos. Para a criança, a semelhança entre o brinquedo e o objeto não tem importância primordial, mas sim sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto

representativo. Eis a chave da função simbólica dos jogos infantis – uma caixa se transforma em um carro –, assim, o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, conferindo-lhe sentido, é o próprio movimento da criança, seu gesto. Na brincadeira desenvolve-se a função simbólica, ela é assim um sistema de linguagem muito complexo que produz significados sociais.

Nesta etapa do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, o signo adquire um desenvolvimento objetivo que não depende mais do gesto infantil. O mesmo acontece com o desenho primário: como o gesto da mão que segura um lápis, ele também indica e significa um objeto, cujos traços recebem um nome correspondente. Já num primeiro momento, os traços do desenho da criança apontam para a designação verbal, que é posterior, depois se torna simultânea e, finalmente, se transforma em um nome que é anterior ao desenho.

A criança inicia seus primeiros desenhos quando usa habitualmente a linguagem oral, de maneira que a linguagem predomina e forma a maior parte de sua vida psíquica, desenvolvendo a função simbólica que mais tarde a escrita requer para ser apropriada e objetivada. Toda a riqueza da memória da criança se revela como um relato de linguagem em seus desenhos. No desenho, o traço fundamental é uma abstração que requer, por sua natureza, uma descrição verbal. Os primeiros desenhos infantis guardam semelhança com conceitos verbais, pois se caracterizam por traços essenciais e constantes dos objetos. Assim, são mais simbólicos que realistas, sem semelhança exata com o objeto, são impressões que a criança tem sobre o objeto representado.

O desenvolvimento da escrita não é um processo linear, de apropriação de conhecimentos que se acumulam quantitativamente no processo de apropriação desse instrumento cultural. Ocorre em saltos que caracterizam o passo de um procedimento a outro, de movimentos evolutivos e involutivos. A criança anota de forma indiferenciada as letras, embora ainda não tenha descoberto o mecanismo da escrita. Conhecendo as letras e seus sons isolados nas palavras, ela faz um percurso longo até dominar completamente o mecanismo da escrita. Nesse processo, cabe ao professor apresentar as letras e os demais caracteres que são usados para escrever. Trata-se dos signos gráficos que só têm função quando os apresentamos nas palavras e textos.

O autêntico passo para a linguagem escrita é o momento em que a criança utiliza os signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra. Ela utiliza a linguagem como um simbolismo de segunda ordem, descoberta que permitiu à humanidade chegar à escrita por meio de um conjunto de sinais gráficos, em forma de palavras e textos. A criança faz essa descoberta quando compreende que não só desenha coisas, mas também a linguagem;

ela passa então do desenho dos objetos ao desenho das palavras. O segredo do ensino da linguagem escrita reside na preparação e na organização desse passo natural, que precisa ser mediado pelo professor ou outro adulto ou, ainda, uma criança mais experiente.

Dessa forma, o jogo, o desenho são diferentes momentos de desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança. Esse desenvolvimento segue uma linha única na história da escrita. Isso leva a criança às formas superiores da linguagem escrita como um simbolismo de segunda ordem. Tal nexos se vai perdendo pouco a pouco, e a linguagem oral, que é um grau intermediário, desaparece, permitindo à linguagem escrita tornar-se diretamente simbólica. Embora a criança, tendo domínio da fala, busque assimilar a escrita evocando a fala, é preciso ensinar a escrita como um simbolismo de primeira ordem, isto é, a escrita representando diretamente os objetos sem passar pela fala, ou seja, apoiando-se nos significados.

Para se apropriar desse instrumento cultural complexo – a escrita – a criança precisa de mediadores, adultos que a ensinem a escrever, assumindo a função de escribas, para criar nela a necessidade de uma atitude ativa em relação à escrita, por meio de atividades nas quais a criança produza textos para serem registrados. É assim que ela começa a formar a atitude autora e leitora diante dos objetos portadores da escrita – o livro, a revista, os rótulos, os gibis etc. – interagindo com portadores de texto em sua diversidade de gêneros, em diferentes situações de usos e funções.

É papel do professor na escola de Educação Infantil planejar as condições adequadas para que a criança possa formar a atitude leitora e autora. À medida que vai se apropriando da escrita como linguagem viva, não do sistema estático da língua, a criança começa a perceber a função das letras na palavra, da palavra no texto, enfim, dos textos que circulam na sociedade. Diferentemente da linguagem oral, que não necessita de instrução, bastando apenas que a criança esteja inserida num ambiente em que as pessoas falem umas com as outras e com ela, a aprendizagem da linguagem escrita precisa de instrução para ser apropriada, embora a criança esteja inserida num meio social onde haja escritos e pessoas letradas.

Para aprender a ler e a escrever na escola são necessários contextos significativos nos quais a criança interaja com a escrita – lendo e escrevendo – mediada pela professora e por crianças mais experientes. Vigotski (2010a) explica que o processo de aprendizagem da escrita se dá no nível interpsíquico, isto é, nas interações da criança com o outro, e no nível intrapsíquico, na atividade interna, mental. Ao internalizar os conhecimentos da escrita construídos pela humanidade, ela torna seus, esses conhecimentos. Portanto, o professor, em sua formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve compreender que a capacidade de a

criança usar a escrita para os outros e para si mesmo não se desenvolve espontaneamente, necessita ser ensinada de forma planejada e sistemática, em situações de usos no cotidiano e, portanto, em sua funcionalidade social.

Atualmente, ainda persistem, na escola, inclusive na Educação Infantil, práticas pedagógicas que se limitam a propor às crianças tarefas mecânicas e sem sentido, ou seja, codificar e decodificar o código alfabético, fazer cópias, ditados, soletrar silabicamente frases, textos artificiais que não fazem sentido para ela. Esse olhar para o ensino da escrita, que parte do código alfabético para palavras simples, frases em torno da fixação de uma letra ou de uma sílaba, não vê a criança como sujeito que aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo, em situações significativas de usos e funções da escrita.

De acordo com Vigotski (2010a), a escrita é uma função muito especial da linguagem, que se diferencia quanto à estrutura e à função da linguagem oral e da linguagem interior. Segundo o autor, o ato de escrever requer uma ação voluntária e deliberada da criança, que precisa dominar uma linguagem planejada, desdobrada, cujo interlocutor está ausente. Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita é o motor do desenvolvimento infantil na formação do pensamento abstrato e em outras funções psicológicas superiores como a memória, a atenção etc.

De acordo com Bajard (2016, p. 222):

Se a língua falada é autônoma por operar a partir do signo sonoro constituído de fonemas, aceitemos o postulado segundo o qual é autônoma também a língua escrita, já que ela opera baseada no *signo gráfico*³, constituído de caracteres. É espantoso que essa última instância seja ignorada pela maioria das pesquisas e pelos métodos de aprendizagem vigentes no Brasil.

Contudo, persistem práticas pedagógicas e estudos como os do método fônico, que privilegiam na Educação Infantil a apresentação da escrita às crianças por meio de atividades que abordam apenas seu aspecto externo – letras e sons – e sua correspondência. Para Bajard (2016, p.223), essa forma de apresentar a escrita às crianças cria um “acesso caótico” ao significado.

[...] a consciência fonológica, objeto de tantas pesquisas, baliza a relação dos grafemas visíveis com o signo sonoro mediante as unidades acústicas da língua falada, os fonemas, possibilitando um acesso “caótico” ao significado. Assim, ela opera fora do vínculo direto da grafia com o significado. Esse afastamento entre a grafia e a compreensão – entre o visível e o legível

³ Grifo do autor.

(CHISTIN, 2011, p. 52) – é correlato ao déficit em compreensão apontado na prática da escrita dos jovens pelas avaliações nacionais e internacionais. Se quisermos que os cidadãos de amanhã saibam utilizar a língua escrita como instrumento da vida cotidiana nas suas diversas funções simbólicas, devemos ensiná-la por meio da função discursiva enraizada no signo gráfico.

Letras, sílabas e sons isolados não possuem nenhuma função na escrita, só ganham funcionalidade quando inseridos na palavra significativa, que por sua vez faz parte de um texto produzido num determinado contexto. Essa forma de ensinar a escrita à criança não contribui para sua aprendizagem, conseqüentemente, não forma a criança autora e leitora de textos.

As práticas pedagógicas baseadas na relação letra e som vêm fazendo com que a criança apenas memorize letras e sons sem significado algum para ela. Ao decorar apenas os aspectos linguísticos externos da escrita, a criança não se propicia dos significados, dificultando a atribuição de sentidos ao que lê e escreve. É o que Bajard (2016) chama de acesso “caótico” à escrita. Por esse caminho, a experiência com a escrita já na Educação Infantil não desenvolve a personalidade e a inteligência da criança. Só quando a criança interage com a língua viva, em movimento, vivenciando os atos de escrever e de ler como atos produzidos nas interações verbais do cotidiano, pode apropriar-se desse instrumento cultural complexo e desenvolver-se plenamente.

A escrita é, portanto, uma linguagem essencial no desenvolvimento cultural da criança. De acordo com Vigotski (2010a), sua aprendizagem envolve um processo bastante complexo pelo qual a criança deve dominar a função simbólica da linguagem. Tal processo exige a participação de sujeitos ativos: o professor, como mediador, ensina os modos de ler e escrever historicamente construídos em nossa sociedade; nesse percurso, a criança realiza operações mentais que lhe permitem aprender a agir como leitora e produtora de textos.

Para desenvolver a linguagem escrita, a criança na Educação Infantil precisa ampliar suas relações e comunicar-se com mais pessoas, interagir com os objetos escritos, participar ativamente das atividades em que a função semiótica, isto é, de atribuição de significados, se faz presente em diferentes situações de atividades com diversos gêneros textuais.

Nesse processo também se desenvolve o pensamento em relação com a linguagem, reorganizando os processos psíquicos da criança. No fim da idade pré-escolar, a criança tem a compreensão de como a linguagem se estrutura, mas isso depende das condições de vida e educação que forem oferecidas a ela. Nessa fase, o vocabulário da criança triplica, ela passa a construir frases adequadas às regras gramaticais e a sua consciência linguística possibilita atribuir sentidos aos significados apropriados. Finalmente, ela passa a operar com a

linguagem oral e a escrita, se forem criadas as condições adequadas na escola de Educação Infantil (MUKHINA, 1996).

Contudo, para desenvolver a linguagem como uma importante função psíquica superior, a qual se forma no desenvolvimento a partir das relações estabelecidas pela criança no meio em que está inserida, ela precisa vivenciá-la em situações concretas a fim de interagir com esse instrumento cultural em toda a sua funcionalidade social. Planejar atividades que se constituam como vivências em que a linguagem tem um papel fundamental como objeto de apropriação e, simultaneamente, como instrumento.

Vigotski (1995) aponta algumas conclusões práticas para o ensino da leitura e da escrita, ao traçar a história de desenvolvimento da linguagem da criança.

Primeiro, embora seja possível na idade pré-escolar a criança descobrir a função simbólica do signo, a escola ensina a técnica da escrita antes que a criança tenha amadurecido para a necessidade da linguagem escrita. Assim, mesmo sendo possível ensinar à criança ler e escrever, a questão que se coloca é centrar esse ensino de forma que a leitura e a escrita sejam uma necessidade dela.

Segundo, ler e escrever mecanicamente não permite à criança atuar por si mesma, nem desenvolver sua personalidade. Ela precisa sentir a necessidade de ler e de escrever por si mesma, como uma atividade cultural, pois o domínio da leitura e da escrita não é um hábito psicofísico. A aprendizagem da leitura e da escrita deve nascer de uma necessidade natural, não como hábito a ser condicionado. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever é diferente de aprender a vestir-se, trata-se de um caminho próprio e complexo que precisa ser planejado e que requer o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Terceiro, o meio que cerca a criança exerce uma influência no processo de aprendizagem da atividade de ler e de escrever. Não se deve impor a escrita à criança por meio da aprendizagem exterior. É preciso criar situações de usos da escrita, de forma a cultivar um momento natural em seu desenvolvimento, conseqüentemente, o método adequado não é aquele que ensina a ler e a escrever, mas o que permite ler e escrever como elementos de seus jogos simbólicos.

Quarto, para isso, só há um caminho: trabalhar as etapas que preparam para o desenvolvimento da linguagem escrita – o desenho e o jogo. Ao preparar as atividades da criança, o professor deve considerar que a criança desenha objetos, mas também desenha a linguagem. A linguagem é muito influenciada pelo jogo na idade pré-escolar, pois a criança necessita da comunicação verbal para expressar suas intenções durante o jogo e entender as instruções verbais do grupo. O jogo também é importante para o desenvolvimento da

imaginação, uma vez que a criança aprende a substituir objetos e interpretar papéis. Desenvolve a personalidade, pois ela precisa entender as relações dos adultos que lhe são modelos de conduta.

Para Mukhina (1996), o papel dos interlocutores da criança, isto é, daqueles que interagem com ela, é fundamental no processo de aquisição da linguagem. Como a linguagem infantil ainda é marcadamente situacional, a criança emprega palavras sem mencionar seus referentes. Ela tem que se esforçar para sua comunicação tornar-se mais clara, para isso precisa distanciar-se da situação concreta, o que a motiva a desenvolver a função simbólica da linguagem.

Ao distanciar-se, a criança emprega a linguagem contextual, embora a linguagem funcional ainda esteja fortemente presente. Assim, a apropriação da linguagem contextual depende de um ensino planejado para essa finalidade, por meio de situações de uso da linguagem com esse objetivo. No fim da idade pré-escolar, a criança já faz narrativas sem depender da situação concreta, ou seja, ela já abstrai e usa a linguagem em sua função simbólica, aproximando-se do falar do adulto.

De acordo com Mukhina (1996), a criança emprega também a linguagem explicativa, ou seja, ela desenvolve a estrutura da exposição, quando precisa explicar um conteúdo, em situações de linguagem que requerem a expressão de relações e circunstâncias situacionais para comunicar-se com seu interlocutor.

Além dessas funções, a linguagem é um importante instrumento de planejar e regular a conduta da criança. No início, essa função é exercida pelo adulto; à medida que a desenvolve, a criança vai adquirindo autonomia em seu comportamento. Nessas situações, podemos observar a linguagem egocêntrica da criança, que precisa explicar para si o que está fazendo, por exemplo, as regras na atividade do brincar. Para Vigotski (1996), essa linguagem não morre, vai se transformar na linguagem interior, que terá uma importante função na vida adulta. A linguagem interior tem natureza e estrutura próprias, que se diferenciam da linguagem oral e da linguagem escrita.

Tendo apresentado os fundamentos teóricos que esclarecem as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem**, em suas relações com outros conceitos, compreendemos o papel fundamental da escola de Educação Infantil no desenvolvimento da criança. Para uma Educação Desenvolvente, a escola da infância deve estar preparada a fim de compreender e atender às demandas que cada etapa desse processo exige, de modo a propiciar a humanização da criança. As atividades planejadas com essa finalidade devem proporcionar o prazer em aprender por meio da brincadeira, como atividade-guia na Educação

Infantil. Para isso, a criança deve ser vista, respeitada e tratada como sujeito da atividade, e a escola, como o lugar em que todas as suas potencialidades podem e devem ser desenvolvidas.

Para desenvolver todas as potencialidades da criança, as atividades na Educação Infantil devem considerar que há dois níveis de desenvolvimento: o atual e o iminente. Bassan (2008, p. 12), em sua tese de doutorado *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*, situa o conceito de níveis de desenvolvimento atual e iminente em Vigotski. A zona de desenvolvimento iminente é conceituada como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.” (VIGOTSKI, 1994, p.113).

O conceito de nível de desenvolvimento atual é apresentado em *A construção do pensamento e da linguagem* (2010). Em *Obras Escogidas II* (2001), a expressão aparece como zona de desenvolvimento real ou efetivo. Também o conceito de zona de desenvolvimento próximo é encontrado em *Obras Escogidas II* (2001); em *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), é traduzido como zona de desenvolvimento imediato. Optamos pelo termo zona de desenvolvimento iminente considerando que, segundo Zoia Prestes (2010), as denominações proximal, potencial e imediato não traduzem adequadamente o termo, uma vez que *blijaichego* em russo remete ao significado de possibilidades de desenvolvimento.

Concluindo este capítulo, compreendemos que o desenvolvimento infantil se constrói a partir de aprendizagens as quais ocorrem por meio de relações socioculturais mantidas pelas crianças com pessoas mais experientes que fazem parte do seu cotidiano. Além disso, essas relações contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são construídas com base nas atividades por elas vivenciadas, tendo a linguagem como principal instrumento semiótico.

Passamos no segundo capítulo a abordar as concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem presentes nos documentos oficiais que foram objeto de análise, tendo como finalidade descrever como essas concepções são tratadas e, posteriormente, verificar se influenciam as concepções que as professoras participantes do estudo têm desses conceitos e nas relações que estabelecem entre eles.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS

O objetivo deste capítulo é descrever as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** apresentadas nos documentos oficiais que, provavelmente, devem subsidiar o trabalho pedagógico das professoras da escola-campo. O capítulo foi organizado em três tópicos correspondentes aos seguintes documentos oficiais: *Matrizes Curriculares para Pré II*, *Projeto Político-Pedagógico* e *Plano Anual de Ensino do Pré II*. O critério para escolha dos documentos, tanto as *Matrizes Curriculares* quanto o *Plano Anual de Ensino do Pré II*, justificam-se porque nesses documentos a linguagem verbal (fala e escrita) tem um tratamento mais detalhado.

Primeiramente, fazemos uma breve apresentação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação (1998), cujo objetivo é subsidiar os professores da Educação Infantil para o trabalho pedagógico que desenvolvem no cotidiano com as crianças.

O documento foi organizado em:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**. (BRASIL, RCNEI, 1998, Apresentação).

Cada um dos três volumes do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil tem uma proposta de trabalho voltada para as diferentes linguagens e faixas etárias da criança, cujo objetivo é servir de suporte ao trabalho pedagógico, pois na Educação Infantil o ensino deve ser realizado por meio de eixos de trabalho, que podem enriquecer e favorecer situações de aprendizagem bem planejadas tendo em vista o desenvolvimento da criança.

O documento traz um conjunto de referências e orientações pedagógicas com a finalidade de contribuir com as práticas educativas que alcancem a qualidade necessária à promoção e à ampliação das condições necessárias para formar plenamente a cidadania das crianças do país. Propõe-se como documento norteador de políticas e programas de Educação Infantil e traz a socialização de informações, pesquisas e discussões de forma a respaldar o trabalho docente na Educação Infantil, servindo de apoio às redes de ensino estaduais e municipais. Para isso, aponta as especificidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças de zero a seis anos, destacando a questão da qualidade das experiências a serem oferecidas para a formação da cidadania, estruturadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, RCNEI, 1997, p. 13).

Estes documentos foram elaborados por especialistas na área, organizados por meio de áreas de conhecimento e construídos por eixos de trabalho. Os professores de Educação Infantil receberam um exemplar de cada Referencial disponibilizado pelo MEC, com a finalidade de consulta no cotidiano a fim de que fosse utilizado como instrumento didático de consulta, com a recomendação de que, a partir dele, os profissionais elaborassem projetos educativos tendo em vista, de um lado, uma visão global dos diferentes eixos; de outro, a diversidade das turmas e as singularidades de cada criança. A proposta do RCNEI é contribuir com os professores para suas práticas educativas, ao planejarem, desenvolverem e avaliarem seu trabalho pedagógico, considerando “a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.” (BRASIL, 1998, Apresentação).

Para concluir, acreditamos ser necessário explicitar a concepção de criança no RCNEI, pois sabemos que, ao conceituar a criança, definem-se a escola de Educação Infantil, os objetivos de sua educação e, conseqüentemente, os conteúdos curriculares a serem trabalhados.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

O documento conclui que “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. As interações de que participam com as pessoas em seu entorno e com outras crianças são fundamentais para a compreensão do mundo e, nesse sentido, para a apropriação dos conhecimentos.

A brincadeira é citada como o meio pelo qual expressam “as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos”. Citam-se também as linguagens por meio das quais as crianças desenvolvem suas ideias e hipóteses no processo de busca de conhecimento do mundo. O conhecimento é tratado não como “cópia da realidade”, mas “fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, RCNEI, p. 21-22).

O documento a seguir analisado, nos quais buscamos as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem**, tem sua matriz nos RCNEI, uma vez que estes estabelecem as diretrizes da educação brasileira em todos os níveis, inclusive para a Educação Infantil.

2.1 Matrizes Curriculares Municipais: Educação Infantil – Classes de quatro e cinco anos

Definimos como Matriz Curricular o documento que tem como finalidade direcionar o currículo de uma ou mais instituições, tendo em vista as concepções de ensino e aprendizagem de seus conteúdos.

Sobre a elaboração deste documento, nas reflexões iniciais, afirma-se que ele foi:

[...] feito a várias mãos, sinaliza a aproximação entre teoria e prática que sustenta os processos ensino e aprendizagem em suas respectivas unidades escolares. Essas matrizes não têm o propósito de engessar a autonomia dos professores; surgem como suporte e interlocução desses profissionais que são mediadores entre o aluno e o conhecimento. (UBERABA, 2014a, p. 7).

Nas reflexões iniciais, o documento situa a escola na era do conhecimento como era digital, da revolução informática, a chamada “Terceira Onda”, enfatizando a importância de os professores terem clareza sobre as solicitações dessa sociedade. Os profissionais devem conhecer as expectativas dos pais em relação ao comportamento de seus filhos e às metas da escola no cumprimento de suas funções sociais: “sistematizar os conhecimentos produzidos em um determinado período histórico, transmitidos e apreendidos pelas novas gerações.” (UBERABA, 2014a, p. 7).

As matrizes municipais “devem ser utilizadas “nas diferentes situações de aprendizagem”, restando ao professor a tarefa de “observar as dificuldades e as semelhanças entre a modalidade de ensino proposta em diferentes tipos de aulas e a modalidade de aprendizagem mais evidenciada durante as atividades”.

Declara-se nas *Matrizes Curriculares* (UBERABA, 2014a, p. 7) que não há “o propósito de engessar a autonomia dos professores; surgem como suporte e interlocução desses profissionais que são mediadores entre o aluno e o conhecimento”. Também se afirma a que as “matrizes revestem-se de coerência entre seus propósitos e a filosofia da Escola do Caminho: Vereda que ensina, humaniza e transforma”, ou seja, uma “escola de direitos e deveres” em que os alunos tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e os profissionais tenham os instrumentos “que norteiam seu fazer pedagógico com efetividade e sucesso”. E, dirigindo-se ao professor, afirmam que

cabe a você, professor, a tarefa de explorar, ao máximo, as atividades que podem servir de meios para a produção do conhecimento dos alunos, fazendo com que haja sintonia entre a teoria e a prática, resultando uma práxis de excelência proposta no Projeto Pedagógico de cada escola municipal de Uberaba. (UBERABA, 2014a, p. 7).

A respeito das condições didáticas, “podem e devem ser ampliadas de acordo com a criatividade do professor, com as necessidades de cada turma ou educando e com as possibilidades de cada escola”. Em relação ao espaço, são sugeridos a utilização de “todos os espaços escolares”, bem como “o seu entorno” para desenvolver “aulas de campo a museus, parques, pontos turísticos, empresas, cidades vizinhas e outros espaços de aprendizagem concreta, entendendo estes, como espaços que ampliam as condições didáticas de aprendizagem”. Quanto à participação da comunidade escolar, destaca-se a importância da “pluralidade de ideias e visões de mundo dos diferentes parceiros – professores, pedagogos, equipe administrativa e gestora, conselhos escolares, associações de moradores.” (UBERABA, 2014a, p. 7).

Ao salientar a figura do professor como [...] “ator fundamental”, ele é conceituado como aquele que “junto aos alunos, discute, infere, analisa, constrói, reconstrói informações e conhecimentos, e faz do ensino e da aula momentos de alegria e de prazer para si e para os educandos, como nos afirma Paulo Freire: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (UBERABA, 2014a, p. 7).

Referindo-se à metodologia de trabalho dos professores “frente aos diferentes conteúdos”, questiona-se: “Há solidariedade? Há integração? Há espírito de equipe em função dos objetivos a serem alcançados? Há esforço interdisciplinar?”. Às perguntas segue-se a afirmação de que muitas vezes o trabalho tem sido solitário e não tem abarcado o currículo inteiro do ano letivo, relacionando-se a essa situação o fato de que na “escola da Pós-Modernidade, a organização dos conteúdos, dos tempos e espaços escolares é flexível, ou seja, deve haver integração e interação entre as várias dimensões do currículo”. Na apresentação da metodologia, menciona-se que “a cada ano escolar que o aluno cursa, metodologicamente, ele aprende a trabalhar com projetos” e “os seus professores agem em sintonia, numa perspectiva interdisciplinar, desenvolvendo, assim, o sentido de totalidade em suas aprendizagens.” (UBERABA, 2014a, p. 7).

Segue-se um parágrafo em que se destaca a continuidade “da construção e socialização do conhecimento. Ao mesmo tempo em que se busca desenvolver novas pesquisas técnico-científicas e validá-las, é necessário aprofundar estudos que têm contribuído para o bem comum da humanidade”. Entendemos que se trata da atualização dos conhecimentos científicos que devem ser levados para as crianças, por outro lado, propõe-se que sejam despertados “nos alunos, talentos para explorar o mundo técnico e científico, o exercício concreto do respeito ao outro, da solidariedade, da autonomia e o compromisso pessoal e coletivo no processo de aprendizagem.” (UBERABA, 2014a, p. 7).

Em outros trechos dessas reflexões iniciais nas *Matrizes Curriculares* (2014a, p. 8) fica difícil a compreensão do texto, por exemplo, como em: “ao se realizar um trabalho interdisciplinar, desenvolver o desejo pela pesquisa, explorar os talentos, apontamos para outro desafio do professor que é o de avaliar todo este processo de forma clara e coerente e comprovar a qualidade da educação que se propõe a realizar, com o retorno da aprendizagem do educando”. Não se conceitua com clareza de que se trata o trabalho interdisciplinar, que pesquisa faria o professor, como, com que metodologia e procedimentos, como exploraria o que é chamado de talentos dos alunos, como comprovaria a qualidade da educação ainda a realizar em relação à aprendizagem dos alunos.

Também sobre a avaliação, nas *Matrizes Curriculares – Educação Infantil* (2014a, p. 8) não se conceitua o que é avaliação nem como proceder para avaliar, apenas se sublinha que se deve romper com “a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino”. Segue-se uma série de perguntas ao professor com a explicação de que surgem durante o trabalho pedagógico: “Para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação?”. Encerra-se esse parágrafo com a afirmação de que “A reflexão sobre essas perguntas colabora para a autonomia didática dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003)”.

Ao tratar de avaliação, é feita uma breve apresentação na perspectiva histórica, mostrando que “o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere”. De acordo com Batista, Gurgel e Soares, os autores citados no texto, aponta-se que a avaliação deve focar “o rendimento do aluno [que] reflete o trabalho desenvolvido em classe, pelo professor, uma vez que, ao avaliar os alunos, o professor está também avaliando seu próprio trabalho”. Nessa perspectiva, não é o desenvolvimento da criança que é avaliado, mas o rendimento que se refere à quantidade dos conteúdos assimilados pelos alunos (UBERABA, 2014a, p. 8).

Sobre o ensino, o documento afirma que:

[...] precisa deixar de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para constituir-se em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORETO, 2003). ‘Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.’ (FREIRE, 1996, p. 47). (UBERABA, 2014a, p. 8).

Constatamos nas duas páginas referentes às reflexões iniciais que em grande parte o documento retoma trechos de artigos incorporados de diferentes textos, sem uma articulação ou uma organização textual que lhe deem a autoria necessária para um posicionamento sobre os fundamentos teórico-metodológicos os quais possam orientar o trabalho pedagógico.

2.2 Análise das ocorrências do descritor desenvolvimento infantil

As *Matrizes Curriculares de Educação Infantil* para classes de crianças de quatro e cinco anos constituem a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba aos professores que atuam nesse nível de ensino, elaborada em 2014. Na introdução do documento apresenta-se uma organização curricular em que os conteúdos são vistos como um meio para desenvolver as competências da criança.

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
1.	Por meio de jogos e brincadeiras e, em situações lúdicas que envolvam as suas aprendizagens, os alunos mergulham no processo formal de leitura e escrita. Sua referência, nesse tempo de maturação e desenvolvimento, é o professor que, com maestria, conduz sua turma com alegria contagiante. (Apresentação; p. 10 – Matrizes/Classes de 4 anos).
2.	Realizar uma avaliação diagnóstica das crianças para verificar o desenvolvimento psicomotor. (Eixo de trabalho: Movimento / Condições didáticas, p. 36 – Matrizes/Classes de 4 anos).
3.	Entrevistar familiares sobre o desenvolvimento da criança. (Eixo de trabalho: Identidade e Autonomia / Condições Didáticas, p. 41 – Matrizes/Classes de 4 anos).
4.	Realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos, verificando seu desenvolvimento psicomotor. (Eixo de trabalho: Identidade e Autonomia/ Condições Didáticas, p. 71– Matrizes/Classes de 5 anos).
5.	Entrevistar os familiares sobre o desenvolvimento da criança. (Eixo de trabalho: Identidade e Autonomia/ Condições Didáticas, p. 74 – Matrizes/Classes de 4 anos).
6.	Por meio de jogos e brincadeiras e, em situações lúdicas que envolvam as suas aprendizagens, os alunos mergulham no processo formal de leitura e escrita. Sua referência, nesse tempo de maturação e desenvolvimento, é o professor que, com maestria, conduz sua turma com alegria contagiante. (Apresentação; p. 46 – Matrizes/Classes de 5 anos).

Quadro 3: Desenvolvimento infantil nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014).

Fonte: A autora (2016).

Nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a), o descritor **desenvolvimento** se repete nas matrizes de quatro e cinco anos, tanto no campo *Condições didáticas* quanto no campo *Apresentação* do documento: muda-se a idade cronológica, mas não o objetivo para trabalhar com as crianças.

Nos itens 1 e 6 do Quadro 3, *Concepções de desenvolvimento infantil*, o **desenvolvimento** é associado à maturação, sendo o professor a referência da criança nas situações lúdicas de aprendizagem. Parece-nos que o emprego da palavra *maturação* se refere ao conceito piagetiano que vê o desenvolvimento infantil como um processo de amadurecimento de um organismo vivo, com base em suas condições biológicas, isto é, suas condições internas de amadurecimento. Nesses parágrafos, evidenciamos também, implicitamente, o conceito de desenvolvimento associado ao processo de aprendizagem por meio das atividades lúdicas, adjetivo empregado com o sentido de atividade de entretenimento, prazerosa.

O **desenvolvimento** no 3º item parece estar associado ao desenvolvimento da criança, ou seja, ao desenvolvimento infantil, em uma situação de entrevista com os familiares. Entendemos que conhecer o **desenvolvimento** da criança por meio do que dizem seus familiares ou em uma avaliação diagnóstica remete à zona de **desenvolvimento** real da criança, isto é, aquilo que ela já sabe e é capaz de fazer sozinha, não às suas possibilidades de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente e que poderá fazer sozinha no futuro, quando a criança é avaliada em sua zona de desenvolvimento iminente, como vemos em Chaiklin (2011).

Nos itens 2 e 4, **desenvolvimento** é associado ao termo psicomotor, apontando para o desenvolvimento da mente e do corpo como reação do corpo a um estímulo, envolvendo o aspecto psicológico. A ênfase na motricidade, como está posto na situação de avaliação diagnóstica, sugere que se trata de uma avaliação que identifica o desenvolvimento real da criança, isto é, aquilo que ela é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de alguém mais experiente.

Em síntese, no Quadro 3 - *Concepções de desenvolvimento infantil*, os itens descritos trazem implicitamente o conceito de **desenvolvimento** voltado para a perspectiva piagetiana, não como um processo dialético de desenvolvimento integrado da criança, de todas as funções psicofisiológicas, em relação umas com as outras e vistas em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
1.	Uma nova identidade do educando: passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se num sistema auto e co-organizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim, mais ainda assumindo-se como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e intérprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso. (PPP, 2014b, p. 6).
2.	Nesse sentido, objetivando formar-se permanentemente, a Equipe Tutunas elaborou em dois mil e sete (2007), seu próprio Projeto de Formação Continuada, tendo como objeto de estudo (As Fases do Desenvolvimento Infantil), por meio do qual realiza, desde então, seus estudos e pesquisas em busca de respostas para as diversas situações-problema encontradas no seu cotidiano escolar. (PPP, 2014b, p. 23).
3.	A definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma sistemática e contínua, complementando a ação da família, da comunidade e do poder público”. O acompanhamento dos alunos na Educação Infantil é definido a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, assim, deve ser processual. (PPP, 2014b, p. 32).

Quadro 4: Desenvolvimento infantil no *Projeto Político-Pedagógico*.

Fonte: A autora (2016).

No item 1 do Quadro 4, o **desenvolvimento infantil** apresentado parece associado aos estágios de desenvolvimento da criança como sujeito que se autodesenvolve, ou seja, que constrói por si mesma o conhecimento, ao ser denominada como ser de conhecimento, leitor, intérprete da realidade, ser de competências, autor e ator, criador de alternativas, ser de convivências, ser solidário, humanizador, em resumo, ser de humanidade plena. Ao citar a

expressão “nova identidade de educando”, aponta para a formação de uma personalidade integral do aluno que não parece relacionada ao desenvolvimento da criança por meio das relações sociais das quais participa na escola e fora dela.

No item 2, **desenvolvimento** revela alguma associação às fases do desenvolvimento infantil, dando ênfase à formação de professores que devem ter como objeto de estudo essas fases. Aqui, desenvolvimento é identificado com fases de estudos, mas não são explicitadas quais são elas.

Já no item 3, **desenvolvimento** é associado ao desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, com ênfase no acompanhamento dos professores, os quais devem identificar esse desenvolvimento em cada fase da criança. Embora a concepção de desenvolvimento seja qualificada como integral e processual, o documento não explica claramente o que seria esse desenvolvimento integral e processual.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
1.	Realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos, verificando seu desenvolvimento psicomotor. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 9).
2.	Entrevistar os familiares sobre o desenvolvimento da criança. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).

Quadro 5: Desenvolvimento infantil no *Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)*.
Fonte: A autora (2016).

No *Plano Anual do Pré II (5 anos)*, elaborado pelas professoras, o desenvolvimento da criança é apresentado no campo *Procedimentos de ensino*, nas *Condições Didáticas das Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014a)*. Neste quadro, o **desenvolvimento** infantil é compreendido como desenvolvimento psicomotor, na situação de avaliação diagnóstica e entrevista com familiares, portanto, sem relação como o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo desenvolvimento como processo autônomo, interno, que independe das experiências vivenciadas pela criança em seu entorno e da relação que ela estabelece com o meio. Para Vigotski (2010a), o desenvolvimento infantil é visto como uma abordagem que visa a evolução e revolução, formas encadeadas e recíprocas nas quais todas as funções se formam em relação umas com as outras.

No planejamento, o **desenvolvimento** da criança é tomado como uma categoria para definição do desenvolvimento real das crianças, assim sendo, não incide em sua zona de desenvolvimento iminente, isto é, no nível de desenvolvimento potencial que dimensiona o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente e, portanto, fará

sozinha no futuro. Não sendo processual nem contínuo, não explicita como a criança se desenvolve integralmente em todos os aspectos da sua personalidade. Nesse sentido, o conceito mais uma vez aparece descolado do processo de ensino e aprendizagem, que, segundo a perspectiva histórico-cultural, impulsiona o desenvolvimento integral.

O conceito de zona desenvolvimento iminente proposto por Vigotski, é retomado em Chaiklin (2011, p. 662), o qual define como aquilo que “a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente”.

De acordo com Chaiklin (2011, p. 667), as principais características da análise da zona de desenvolvimento iminente são:

(a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem.

Chaiklin (2011), ao caracterizar a zona de desenvolvimento iminente, nos auxilia compreender que nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual, aquilo que a criança realiza sozinha, sem necessitar da colaboração de alguém mais experiente; e a zona de desenvolvimento iminente, isto é, aquilo que a criança realiza com a colaboração de alguém mais experiente culturalmente.

Para conhecer a zona de desenvolvimento iminente é preciso ver a criança como um ser em sua totalidade, nas relações estabelecidas entre as funções psíquicas, isto é, internas em desenvolvimento, uma vez que nenhuma função se desenvolve isoladamente. O desenvolvimento é qualitativo, não se realiza por acúmulo quantitativo. As mudanças qualitativas se originam da situação social de desenvolvimento da criança, isto é, são as ações que resultam de suas percepções e interesses. Essas ações dependem da idade psicológica da criança, que se manifestam em sua atividade principal (atividade objetal, brincadeira, estudo).

Tendo em vista os conceitos de níveis de desenvolvimento e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, nos documentos oficiais parece que estão ausentes esses elementos que poderiam contribuir para a organização do trabalho pedagógico com foco na zona de desenvolvimento iminente da criança.

Em resumo, nos três documentos oficiais, as ocorrências do descritor desenvolvimento são apresentadas isoladamente; de um lado, do meio das crianças e suas interações com outro; de outro, das atividades de ensino e aprendizagem que, incidindo na zona de desenvolvimento iminente, promovam efetivamente o desenvolvimento infantil.

O *Plano Anual de Ensino do Pré II*, como recorte do documento *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a), também não aponta o papel mediador da professora no processo de ensino e aprendizagem, nem o papel do meio na apropriação de novos conhecimentos.

2.3 Análise das ocorrências do descritor atividade

Este tópico busca descrever o conceito de **atividade**, compreendido como o conjunto de ações e operações que dirigem as mudanças qualitativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Entendemos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança depende de sua atividade-guia, isto é, daquela que dirige o processo de desenvolvimento, de acordo com Vigotski (2008, 2010). Em crianças de quatro, cinco anos, é a atividade do brincar.

Passamos no quadro que se segue a identificar como o conceito de **atividade** é apresentado nos documentos oficiais cuja finalidade é subsidiar as práticas pedagógicas das professoras, em atividades que planejam e desenvolvem com as crianças.

ATIVIDADE (continua)
1. Cabe à equipe escolar observar as dificuldades e as semelhanças entre a modalidade de ensino proposta em diferentes tipos de aulas e a modalidade de aprendizagem mais evidenciada durante as atividades. Ressaltamos que as práticas de ensino e de aprendizagem são representadas pelas formas e singularidades de cada um ao se aproximar não só do conhecimento, como ainda de reconhecer o ato de ampliação e aplicação de seus saberes. (2014a, p. 7).
2. Por isso, cabe a você, professor, a tarefa de explorar, ao máximo, as atividades que podem servir de meios para a produção do conhecimento dos alunos, fazendo com que haja sintonia entre a teoria e a prática, resultando uma práxis de excelência proposta no Projeto Pedagógico de cada escola municipal de Uberaba. (2014a, p.7).

ATIVIDADE (continuação)
3. Brincar? Toda criança gosta. A música, as artes visuais, o movimento, a exploração do espaço e as relações interpessoais e sociais constituem tempos de sabor e saber. Por isso, o faz-de-conta integra o cotidiano escolar, nessa fase, com muita frequência. Nesse universo fantástico e fantasioso, os alunos vão sendo autores e atores nas brincadeiras e demais atividades pedagógicas (2014a, p. 10).
4. Essa pasta de comunicação alternativa também deverá possuir símbolos de atividades de vida diária (alimentação e higiene), das suas preferências (brinquedos, lugares, amigos), como também material adequado para sua participação. (2014a, p. 48).
5. Escolher livros ou material para ler em situações de atividades diversificadas. (2014a, p. 13).
6. Registrar as atividades pensadas com desenhos ou outra forma não convencional. (2014a, p. 21).
7. Desenvolver projetos ou atividades que envolvam coleções de objetos. (2014a, p. 22).
8. Descobrir que todas as atividades que as pessoas desenvolvem constituem um patrimônio a ser preservado. (2014a, p. 25).
9. Observar os efeitos da luz, do calor, da força ou do movimento em nossas atividades diárias. (2014a, p. 29).
10. Desenvolver atividades permanentes para ouvir músicas. (2014a, p. 33).
11. Promover atividades de relaxamento ao som de músicas. (2014a, p. 67).
12. Experimentar, por meio de atividades cotidianas, ações que envolvam cooperação com o outro. (2014a, p. 36).
13. Estabelecer combinados e regras para participação nas atividades. (2014a, p. 71).
14. Propor atividades em duplas, em pequenos grupos ou coletivas. (2014a, p. 38).
15. Explorar diferentes brincadeiras, jogos e atividades com ritmo, utilizando, ou não, materiais diversos. (2014a, p. 37).
16. Ampliar sua percepção auditiva, tátil, gustativa, visual e olfativa, em atividades exploratórias e em brincadeiras. (2014a, p. 37).
17. [...] as mãos devem estar na frente dos olhos, para melhor função durante a atividade escolar e alinhamento do corpo; a distribuição do peso deve ser dividida, igualmente, sobre os dois lados do corpo e sobre os braços, os quadris, os joelhos e os pés. (2014a, p. 73).

ATIVIDADE (final)	
18.	Realizar pesquisas, nos contextos familiar, escolar ou comunitário, sobre atividades sociais e culturais desenvolvidas. (2014a, p. 42).
19.	Participar das atividades culturais do seu grupo e de outros grupos. (2014a, p. 42).
20.	Lavar as mãos para alimentar-se, quando se usa o banheiro ou quando se exerce alguma atividade com manuseio de objetos, tintas, argila, etc. (2014a, p. 43).
21.	Sair da sala de aula ou de outro espaço onde estejam em atividade, só com permissão do professor. (2014a, p. 44).
22.	Promover atividades permanentes na biblioteca. (2014a, p. 51).
23.	Propor, cotidianamente, atividades de escrita espontânea. (2014a, p. 51)
24.	Elaborar sequências didáticas, envolvendo atividades de escrita. (2014a, p. 51).
25.	Desenvolver projetos ou atividades que envolvam coleções de objetos. (2014a, p. 53).
26.	Participar de atividades de danças, de rodinhas, de brincadeiras, de jogos antigos e atuais. (2014a, p. 57).
27.	Promover atividades livres ou dirigidas, em espaços diversos. (2014a, p. 70).

Quadro 6: Atividade nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a).

Fonte: A autora (2016).

O descritor **atividade** nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a) tem 52 ocorrências, sendo qualificado como atividade pedagógica, livre ou dirigida, escrita, social e cultural etc. Há uma separação também entre **atividade** exploratória e brincadeira, como a brincadeira de papéis sociais, mas não se conceitua que atividade é o brincar, conforme explicitado no item 16.

No item 1, **atividade** é associada à atividade de estudo, relacionada ao processo de ensino e a tipos de aula e modalidade de aprendizagem em atividades. No item 2, **atividade** é apresentada como meio para a produção de conhecimento do aluno, ou seja, vinculada à concepção de construção do conhecimento pela criança, processo interno que se caracteriza por uma atividade individual. No item 3, **atividade** é tomada como brincadeira que se situa no universo do fantástico e do fantasioso, isto é, apenas no imaginário da criança. No item 4, **atividade** trata de ações cotidianas ligadas à higiene e à alimentação da criança como ações rotineiras equivalentes às ações que remetem a brinquedos, lugares e amigos. No item 5, **atividade** tem foco na figura da professora, que escolhe livros para as crianças lerem,

portanto, a atividade é da professora, e não das crianças. Também qualificada como atividade diversificada, não se explica como se constitui a atitude leitora em crianças pequenas.

No item 6, **atividade** trata do desenho como atividade não convencional, qualificação essa que também não é conceituada. O desenho não é abordado como uma forma de linguagem, como parte da pré-história de desenvolvimento da escrita. Nenhuma relação é estabelecida com a escrita. Para Vigotski (2010), o desenho, como uma das fases de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil, é fundamental para a criança alcançar a escrita simbólica. No item 7, **atividade** é associada à atividade de projetos envolvendo coleções de objetos. Mais uma vez o conceito de atividade não é explicitado, nem sua relação com as ações de colecionar objetos, que remeteria à formação de conceitos na criança, de acordo com Vigotski (2010a).

No item 8, **atividade** é diretamente associada à ideia de patrimônio a ser preservado. No dicionário Houaiss, patrimônio é definido como “bem ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida, que passa(m) por um processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)”. A relação estabelecida entre atividade e patrimônio não fica clara. No item 9, **atividade** é implicitamente definida como o ato de observar e se vincula ao fenômenos naturais de luz, calor, força, movimento no cotidiano. No item 10, **atividade** está associada à atividade permanente de audição de música, com ênfase em um dos órgãos dos sentidos, a audição. No item 11, **atividade** refere-se à atividade física, propondo um relaxamento físico por meio da audição de músicas.

No item 12, **atividade** associa-se ao relacionar-se com o outro para desenvolvimento da capacidade de cooperação na criança. No item 13, **atividade** aparece agregada às regras e aos combinados, isto é, à disciplina, ao comportamento, à conduta da criança. No item 14, **atividade** vincula-se à ideia de coletivo, de atividade vivenciada na relação com a turma, mas não esclarece como o coletivo é organizado; o trabalho em duplas e pequenos grupos não são mencionados. No item 15, **atividade** associa-se ao brincar com ritmo, remetendo, portanto, ao movimento e ao som.

No item 16, **atividade** relaciona-se ao desenvolvimento da criança por meio dos órgãos dos sentidos, em situação de brincadeiras e de exploração, mas não diferencia o que seriam o brincar e o explorar. No item 17, **atividade** está ligada ao movimento do corpo: mãos, olhos, braços, quadris, joelhos, pés em equilíbrio, sugerindo a forma da postura sentada que deve ser ensinada às crianças. No item 18, **atividade** aponta uma relação professor e pesquisa no entorno da criança, portanto, mais uma vez o foco é no professor.

No item 19, **atividade** aponta para a realização de ações em grupo, também não se diferencia atividade de ação. No item 20, **atividade** está diretamente ligada ao ato de higienizar as mãos, como simples formação de um hábito a ser internalizado pela criança. No item 21, **atividade** liga-se à regra de comportamento, ou seja, da saída da criança da sala para qualquer outro lugar, também como ato comportamental. No item 22, **atividade** vincula-se ao trabalho do professor em relação à organização da biblioteca. No item 23, **atividade** associa-se à escrita espontânea, não esclarecendo o conceito desse tipo de escrita.

No item 24, **atividade** se relaciona à produção de textos por meio de sequências didáticas, não sendo conceituado o ato de produção de textos nem o que são sequências didáticas. No item 25, **atividade** repete a ideia de coleção de objetos. O item 26 qualifica a **atividade** como movimento, ao citar a atividade de dança, de rodinha, de brincadeira, de jogo, sugerindo que as crianças estão em atividade quando o corpo se movimenta. No item 27, **atividade** é associada à possibilidade de o professor planejar para as crianças atividades livres ou dirigidas por ele.

O que podemos evidenciar ao apresentar o descritor **atividade** em 27 itens nas *Matrizes Curriculares*? A atividade não é conceituada, nem é diferenciada da ação. O foco está no professor, de forma que a atividade não é do aluno no sentido de que ele a realiza como sujeito ativo, no processo de apropriação e objetivação do mundo da cultura. Os inúmeros sentidos para **atividade** a fragmentam de tal forma que esse descritor assim recortado e descontextualizado nesse mosaico não é conceituado.

ATIVIDADE (continua)
1. [...] a formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas. (PPP, 2014b, p. 6).
2. [...] todas as atividades escolares devem privilegiar a habilidade do saber-fazer. (PPP, 2014b, p. 8).
3. Oferecemos aos nossos alunos vários caminhos que os levam à aquisição de novos saberes, explorando momentos lúdicos e de construção, valorizando as vivências além de propiciar através de diferentes atividades um universo rico e prazeroso em busca do saber e da construção de habilidades que farão parte da realidade individualizada para que possam ser capazes de fazer suas próprias escolhas e ser participativos e críticos. (PPP, 2014b, p. 35).

ATIVIDADE (continuação)
4. [...] a equipe gestora utiliza-se de várias estratégias para trabalhar a autoestima dos profissionais e estimular a formação contínua da equipe docente, para que possa mudar sua prática pedagógica e realizar suas atividades de maneira significativa, percebendo ainda, a importância da organização da Escola como um ambiente de aprendizagem constante. (PPP, 2014b, p. 28).
5. Para que a avaliação da aprendizagem seja verdadeiramente humanizadora e transformadora é necessário que seja contínua e gradativa, de acordo com as atividades propostas que sinalizem as dificuldades e avanços dos conhecimentos dos alunos, podendo assim, a equipe fazer intervenções necessárias para o desenvolvimento significativo. (PPP, 2014b, p. 34).
6. Realizar atividades educativas relacionadas aos hábitos de higiene, saúde, cuidados e preservação ambiental, procurando realizar um trabalho interativo e interdisciplinar. Essas atividades ajudarão as crianças a vivenciem de forma concreta situações ambientais cotidianas, despertando-lhes o interesse em preservar o ambiente e cuidar da saúde. E, principalmente, fornecerão subsídios para o amadurecimento sócio-cultural das mesmas. (PPP, 2014b, p. 47).
7. [...] esse projeto abordará a temática da dengue, durante todo o ano, nas turmas de dois (2) a cinco (5) anos, desenvolvendo atividades diversificadas e contextualizadas de forma a contemplar todas as áreas do saber. (PPP, 2014b, p. 48).
8. Promover o consumo de alimentos saudáveis e a consciência de sua contribuição para a promoção da saúde de forma atraente, lúdica e educativa, assim também a prática de atividades físicas. (PPP, 2014b, p. 51).
9. Aprimorar os cinco sentidos através de atividades com materiais concretos e lúdicos. (PPP, 2014, p. 53).
10. Baseado na realidade estrutural do CEMEI [...] o projeto “Pequenos leitores, grandes escritores” surge para viabilizar e incentivar a biblioteca “casinha de boneca” No desenvolvimento desse projeto é fundamental que o (a) educador (a) atente-se para a necessidade de tornar as atividades ao mesmo tempo atrativas e enriquecedoras para aprendizagem das crianças. (PPP, 2014b, p. 62).
11. Oferecer às crianças um ambiente informativo. Pesquisar e aplicar novas fontes de estimulações, desenvolvendo atividades lúdicas e prazerosas, proporcionando aprendizado significativo, englobando todas as áreas do conhecimento de acordo com as <i>Matrizes Curriculares</i> . (PPP, 2014b, p. 68).

ATIVIDADE (final)
12. Proporcionar aos alunos atividades no cotidiano que deem oportunidades de utilizar diversos portadores de textos para ampliação do conhecimento da linguagem oral e escrita e estimular o prazer pela leitura. (PPP, 2014b, p. 68).
13. Oferecer às crianças diferentes tipos de jogos e atividades que lhes permitam pensar sobre as relações da escrita de forma espontânea. (PPP, 2014b, p. 68).
14. Oferecer condições às crianças de serem capazes de: comunicar-se oralmente, elaborar perguntas, questionar, dar opiniões, transmitir recados, narrar fatos e situações ocorridas no cotidiano, ampliando gradativamente as atividades propostas em todos os eixos estruturantes, fazendo assim que a criança construa sua própria aprendizagem. (PPP, 2014b, p. 69).
15. Acompanhamento e avaliação de ações destinadas às atividades que envolvam o pensamento operatório, elaborando sugestões de atividades, construção de jogos, etc., apontando estratégias de intervenção no processo pedagógico, quando necessário. (PPP, 2014b, p. 73).

Quadro 7: Atividade no *Projeto Político-Pedagógico*.

Fonte: A autora (2016).

O descritor **atividade** apresentado no *Projeto Político-Pedagógico* da escola-campo retoma o documento *Matrizes Curriculares de Ensino de Uberaba* (2014a). No item 1, **atividade** aparece qualificada como atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas, que devem ser vistas integradas. No item 2, o descritor atividade é associado à questão da habilidade do saber-fazer que remete à discussão do saber incorporado na prática. No item 3, **atividade** associa-se a diferentes maneiras de vivências, mas esse conceito não é apresentado. No item 4, **atividade** define uma ação do docente, portanto, é atividade do professor.

No item 5, **atividade** é relacionada à avaliação, e é por meio dela que se constata dificuldades e avanços dos conhecimentos dos alunos para que, posteriormente, os professores façam suas intervenções. Neste item, **atividade** é também associada ao desenvolvimento significativo, mas o conceito não é trabalhado. No item 6, **atividade** traz uma ideia de diferentes tipos de atividades, definida como meio de construir habilidades e saberes. O termo saberes também é citado sem uma definição do que seriam esses saberes em relação aos conhecimentos.

No item 7, **atividade** está relacionada às ações para construções de hábitos de vida saudáveis. Relaciona-se também **atividade** à ação que deve favorecer o amadurecimento

sociocultural. No item 8, **atividade** está associada à ideia de projeto por meio do qual as crianças desenvolvem atividades diversificadas e contextualizadas. No item 9, **atividade** aparece mais uma vez como meio para construção de uma vida saudável. No item 10, **atividade** vincula-se ao aprimoramento dos órgãos dos sentidos, citados isoladamente da mente, da atividade interna da criança, como se eles se desenvolvessem separadamente. No item 11, **atividade** é identificada como projeto, para que a aprendizagem das crianças se torne ainda mais atrativa e enriquecedora. No item 12, **atividade** é agregada às atividades lúdicas e prazerosas como meio para o aprendizado significativo da criança. De que se trata esse aprendizado significativo, o documento não explicita.

No item 13, **atividade** refere-se às ações com portadores de textos, portanto, aos atos de leitura e de escrita. No item 14, **atividade** associa-se à ideia de que atividades e jogos levam as crianças a pensar sobre a escrita de forma espontânea e a construir por si o conhecimento. Contudo, os estudos vigotskianos mostram que a aprendizagem da escrita não é um processo espontâneo de construção da criança, em que o professor é apenas o facilitador da aprendizagem. No item 15, **atividade** está relacionada à construção do pensamento operatório da criança. As ações destinadas às atividades são para construção de jogos e também para favorecer o pensamento operatório da criança, conceito piagetiano.

Também no documento *Projeto Político-Pedagógico* da escola-campo, **atividade** não é conceituada, nem se diferencia de uma ação qualquer. Novamente, evidenciamos o foco da atividade no professor, cabendo à criança executar o que foi pensado e planejado para ela. Repete-se ainda a adjetivação de **atividade**, que parece juntar alguns projetos a serem desenvolvidos, previamente determinados, com ações cotidianas nas quais a criança não é sujeito, ainda que se afirme a construção do conhecimento, uma vez que não há aprendizagem autônoma.

ATIVIDADE (continua)
1. Desenvolver projetos ou atividades que envolvam coleções de objetos. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 2).
2. Participar de atividades de danças de rodinhas, de brincadeiras, de jogos antigos e atuais. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 4).
3. Promover atividades permanentes possibilitando a audição de músicas ou a produção de sons. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 6).
4. Promover atividades livres ou dirigidas, em espaços diversos. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 8).

ATIVIDADE (continuação)
5. Promover atividades de relaxamento ao som de músicas. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 6).
6. Ampliação dos movimentos utilizando-se de diferentes atividades (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).
7. Ampliar os movimentos utilizando-se de diferentes modalidades de dança brincadeiras, jogos e atividades (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).
8. Estabelecer combinados e regras para participação nas atividades (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).
9. Promover continuamente atividades envolvendo danças, cantos, e brincadeiras típicos do interesse em conhecer e experienciar a cultura de outros grupos sociais (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 10).
10. Propor cotidianamente atividades de escrita espontânea (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 2).
11. Elaborar sequências didáticas envolvendo atividades da escrita (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 2).

Quadro 8: Atividade no *Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)*.

Fonte: A autora (2016).

No *Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)*, **atividade** é bastante ressaltada no campo *Procedimentos de ensino* e, aparece também em propostas do professor que deverão ser executadas sob sua supervisão. A **atividade** no *Plano Anual de Ensino do Pré II (5 anos)* é nomeada como ações livres ou dirigidas, sugerindo a ideia de ação e movimento a serem realizados pela criança.

Como um recorte do documento *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a), tanto nas condições didáticas quanto na apresentação do documento. O documento reproduz partes das Matrizes, o que nos permite inferir que o *Plano Anual de Ensino* não é uma atividade criativa das professoras que norteia suas práticas pedagógicas, ou seja, não se constituem sujeitos na atividade de planejar e, portanto, sua ação docente parece resultar mais do cumprimento de exigências legais que do trabalho docente. Nesse sentido, ao reafirmarem o já dito no documento norteador, as professoras parecem realizar uma ação mecânica na elaboração de um documento cuja finalidade primeira parece ser o cumprimento de suas obrigações profissionais, no cotidiano da vida profissional.

Como os itens se repetem, resumimos os 11 itens apenas para registrar a reprodução do que já fora estabelecido no documento norteador, que são as *Matrizes Curriculares*. No item 1, **atividade** está ligada à ideia de projeto e relacionada à ação. No item 2, **atividade** associa-se ao movimento, no sentido de ação que envolve movimento corporal. No item 3, **atividade** nos traz a ideia de desenvolvimento de habilidades sonoras, isto é, está ligado à audição de músicas e sons, não explicitando que sons, se da natureza ou produzidos por instrumentos criados pelo homem.

No item 4, **atividade** é adjetivada como livre ou dirigida, nos remetendo à ideia de que as crianças têm dois momentos distintos e desconexos: um em que agem livremente e outro dirigido pelas professoras. No item 5, **atividade** também se relaciona a sons. No item 6, **atividade** associa-se ao movimento, às ações corporais. No item 7, **atividade** também se refere à ideia de movimento corporal por meio das brincadeiras, jogos e **atividades**. No item 8, **atividade** é vinculada às situações comportamentais, de aquisição de regras de participação nas **atividades**. No item 9, **atividade** novamente relacionada ao movimento, em danças, cantos e brincadeiras, como forma de conhecer outras culturas. No item 10, **atividade** associa-se à ideia do ato de escrever espontaneamente. No item 11, **atividade** refere-se às sequências didáticas, não se esclarecendo de que se trata o conceito de sequência didática.

Se compreendermos, na perspectiva de Leontiev (1988), que a criança realiza uma atividade quando esta responde às suas necessidades e motivos, isto é, quando ela se engaja nessa atividade e lhe atribui um sentido, as atividades descritas no documento seriam ações isoladas, não se constituindo como atividade da criança.

Para que realize uma atividade, a criança precisa ter uma necessidade ou essa necessidade deve ser criada como uma condição interna dela, e vai orientá-la até atingir o objetivo de sua atividade, o qual deve coincidir com sua necessidade. Nesse sentido, os documentos oficiais, ao se referirem à atividade, não explicitam claramente seu conceito, assim como não o relacionam ao desenvolvimento da criança, aos processos de ensino e aprendizagem e ao papel mediador do professor e da linguagem nesse processo.

2.4 Análise das ocorrências do descritor linguagem

Neste tópico, apresentamos como o descritor **linguagem** é tratado nos documentos oficiais. Buscamos trazer fundamentos teóricos depois de descrever o quadro com a finalidade

de evidenciar como o conceito de **linguagem** pode ser abordado na perspectiva histórico-cultural.

LINGUAGEM (continua)
1. Nessa direção, de que forma deve acontecer tal processo? Os âmbitos de experiência e os eixos temáticos mantêm-se a fim de dar sequência e aprofundamento a um trabalho já iniciado nas turmas da creche. Continuam a valer o cuidar, o brincar e o educar; mas, considera-se, aqui, que a criança já possui maior autonomia para movimentar-se, cuidar de sua higiene pessoal e do ambiente; sua linguagem está mais desenvolvida para comunicar-se, entre outros objetos do conhecimento e condições didáticas em processo. (2014a, p. 10).
2. Reconhecer que a escrita é uma forma de linguagem que se usa para comunicar. (2014a, p. 13).
3. Apreciação baseada em elementos da linguagem plástica. (2014a, p. 32).
4. Relacionar brincadeiras, jogos, atividades diversas do movimento e suas articulações com os elementos da linguagem oral. (2014a, p. 33).
5. Flexibilização para comprometimento na linguagem: Ser capaz de transmitir, receber recados e notícias, utilizando-se de comunicação alternativa. (2014a, p. 47).
6. Flexibilização para comprometimento na linguagem: Elaborar e responder a perguntas, de acordo com o contexto e com o tema proposto, utilizando comunicação alternativa. (2014a, p. 48).
7. Flexibilização para comprometimento na linguagem: Comunicar, de forma alternativa, vivências, fatos e ocorrências nas diversas situações de interação, (2014a, p. 48).
8. Flexibilização para comprometimento na linguagem: Comunicar fatos e situações, em sequência causal e temporal, utilizando-se de linguagem alternativa. (2014a, p. 48).
9. Flexibilização para comprometimento na linguagem: Contar histórias a partir de um suporte, descrevendo personagens, espaços e temporalidade, utilizando-se de recursos alternativos. (2014a, p. 48).
10. Utilizar-se de jogos diversos, envolvendo a linguagem. (2014a, p. 50).

LINGUAGEM (continuação)
11. Utilizar-se dos elementos da linguagem das artes visuais já desenvolvidos, como o ponto, a linha, as formas, as cores, as texturas, o espaço, etc. (2014a, p. 65).
12. Apreciação baseada em elementos da linguagem plástica. (2014a, p. 65).

Quadro 9: Linguagem nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a).

Fonte: A autora (2016).

Nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a), o descritor **linguagem** aparece no total 82 vezes. Selecionamos 12 ocorrências para descrever como a linguagem é tratada nesse documento. Podemos constatar que a linguagem está associada às múltiplas linguagens, não só à linguagem verbal, oral e escrita, mas às linguagens das artes visuais, plásticas, fotográficas. Detectamos que a **linguagem** em sua função comunicativa é predominante nas *Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba* (2014a).

No item 1, **linguagem** aparece como uma habilidade já construída com autonomia, isto é, naturalizando-a, com foco na comunicação entre a criança e os outros. No item 2, **linguagem** se refere à modalidade escrita e, novamente, é associada à escrita com função comunicativa. No item 3, **linguagem** refere-se à linguagem plástica como linhas, formas, cores, texturas, equilíbrio e superfície. No item 4, **linguagem** refere-se à modalidade de linguagem oral, vinculada às atividades de jogos e brincadeiras, entretanto, essa relação não é explicada. Nos itens 5, 6, 7, 8 e 9, **linguagem** aparece no campo denominado *Flexibilização*, ou seja, flexibilizar e/ou mudar situações de uso da linguagem para crianças que tenham algum comprometimento na área de **linguagem**, contudo, não se esclarece que tipo de comprometimento seria e nem se explica como seria essa flexibilização.

Em síntese, os itens acima analisados remetem à linguagem como meio de comunicação e também associado às múltiplas linguagens, inclusive linguagens não verbais, não estabelecendo nenhuma diferença entre linguagem/linguagens, linguagem verbal e linguagens não verbais. No item 10, **linguagem** é relacionada a jogos, mas não se caracteriza que tipos de jogos seriam, sendo que a expressão *jogos diversos* parece apontar para os jogos escolares. No item 11, **linguagem**, mais uma vez, é associada a elementos de linguagem das artes visuais. No item 12, **linguagem** fala em apreciação da linguagem plástica.

Destacamos que a linguagem é, prioritariamente, vista nas *Matrizes Curriculares* como meio de comunicação. Não se mencionam outras funções da linguagem, como a função mnemônica, a função de significar; também não se apresenta a linguagem como instrumento

mediador que possibilita nomear e significar a realidade, assim como desenvolver a consciência, como apresentamos no primeiro capítulo (LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2010a).

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
<p>1. Linguagem oral e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar em livros e revistas; • Participar de variadas situações de comunicação oral; • Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita, contando suas vivências; • Familiarizar-se, aos poucos, com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato no cotidiano com os livros, revistas, histórias em quadrinhos, painéis, etc. (PPP, 2014b, p. 52).
<p>2. Projeto: Pequenos leitores, grandes escritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a leitura e o contato com os livros na Educação Infantil; • Tornar a leitura um ato prazeroso; • Estimular as crianças a participarem ativamente da leitura; • Compreender como é a prática de leitura na Educação Infantil; • Identificar estratégias utilizadas pelos professores a fim de desenvolver nos alunos o hábito da leitura; • Possibilitar a integração dos pais com os filhos através do projeto de leitura, para que se torne um hábito familiar; • Desenvolver habilidades e o prazer pela leitura e escrita; • Aguçar o prazer pela leitura; • Desenvolver a linguagem oral e a capacidade de ouvir; • Organizar ideias e pensamentos; • Ampliar o vocabulário; • Estimular a criatividade; • Rodinha para conversa informal; • Apresentar livro para as crianças – manusear e conhecer a história; • Dramatização e registro feito pelas crianças através de desenho e oralmente; • Lista de personagens; • Trabalhar linguagem oral e escrita; • Exploração dos personagens e modelagem dos mesmos; • Montagem de livro contendo as histórias trabalhadas.

Quadro 10: Linguagem no *Projeto Político-Pedagógico*.

Fonte: PPP (2014b, p. 61).

No PPP da escola-campo, a linguagem oral e escrita é relacionada às vivências da criança, como expressão de “desejos, necessidades e sentimentos”, porém, não se explicita essa relação, assim como não se estabelece qual é a relação com o desenvolvimento da criança. Os suportes apontados se referem aos impressos, não indicando os suportes digitais,

tão presentes na vida da criança atualmente. A única função indicada é a função comunicativa da linguagem, como se esta fosse apenas um meio de comunicação, e não um instrumento semiótico que medeia a relação da criança com o outro, com o mundo e consigo mesma na formação da consciência.

No projeto *Pequenos leitores, grandes escritores*, a linguagem verbal está centrada na leitura e na escrita. Não se explicita a natureza e a estrutura de ambas, a oral e a escrita. A motivação para a leitura é apresentada como algo externo, proporcionada pela professora, não como uma necessidade da criança a ser criada nas atividades epilinguísticas. Cita-se a organização de ideias e pensamentos, mas não se estabelece uma relação com a linguagem como funções psíquicas superiores da criança a serem formadas. Para Miller (2003, p. 12), a atividade epilinguística é “a atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem, realizada durante o processo de escrita de textos e voltada para a compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes na situação de comunicação com que se está trabalhando”.

Mencionam-se a dramatização e o desenho, porém não se explica sua relação com a linguagem oral e a escrita como atividade da pré-história da linguagem escrita, sendo apresentada como habilidade que se desenvolve tendo em vista a comunicação, não como uma função psíquica que se forma na atividade externa e interna da criança. Não diferenciando a linguagem oral da escrita, não se esclarece como as crianças aprendem a escrever, também não se explicita o processo de aquisição da linguagem oral.

Entre as metas planejadas de desempenho pedagógico para 2014 e 2015, a meta 3, que citamos a seguir, trata sobre o desenvolvimento da linguagem oral vista como aquisição de habilidades cognitivas, cuja finalidade é a comunicação. Em relação à linguagem escrita, espera-se que as crianças compreendam o sistema de representação escrita no nível silábico.

Para isso a meta é atingir:

[...] 100% das unidades escolares de Educação Infantil [...] desenvolvem em seus alunos as habilidades cognitivas que lhes possibilitem comunicar-se oralmente, desenvolver a compreensão do sistema de representação da língua escrita em nível silábico e desenvolver práticas iniciais de leitura e compreensão leitora. (PPP, 2014b, p. 69).

O quadro a seguir, retirado do *Projeto Político-Pedagógico*, mostra as metas para a linguagem oral e a linguagem escrita, separadas por faixa etária, compreendendo creche (quatro meses a três anos), Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos).

OBJETO DE CONHECIMENTO	4 MESES A 3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
Linguagem oral	100% das crianças atendidas desenvolvem cotidianamente a linguagem oral, adquirindo um vocabulário usual, bem como iniciam o processo de que expressa suas ideias e seus pensamentos.	100% das crianças atendidas utilizam a linguagem oral para conversar, brincar, expressar seus desejos, necessidades, opiniões, preferências e sentimentos.	100% das crianças atendidas utilizam a linguagem oral para comunicar-se, expressando suas vivências, desejos, preferências, ideias e sentimentos.
Linguagem escrita	100% das crianças entram em contato com a linguagem escrita, observando as suas formas de representação. 100% das crianças reconhecem o seu 1º nome, aos três anos de idade.	95% das crianças atendidas já diferenciam letras de outras marcas, registram o 1º nome assim como palavras e expressões usuais utilizando a hipótese de escrita pré-silábica utilizando letras.	90% das crianças atendidas desenvolvem a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética evidenciando hipótese silábica. 90% das crianças grafam nome e sobrenome sem o auxílio da ficha.
Leitura	100% das crianças atendidas manuseiam materiais impressos e desenvolvem atitudes de ouvir e compreender pequenas histórias.	95% das crianças desenvolvem o interesse pela leitura e dão significado aos textos lidos por leitores mais experientes.	90% das crianças atendidas interessam-se por variados gêneros textuais, realizam “pseudoleituras” e decodificam palavras simples.

Quadro 11: Linguagem oral, linguagem escrita e leitura.

Fonte: PPP (2014b, p. 66).

No quadro sobre as metas para a linguagem oral e escrita, desde a creche às turmas de cinco anos, observamos que não se diferenciam linguagem oral e escrita, apresentando a escrita como representação da fala. Em relação à linguagem escrita, o foco está no código alfabético, não são mencionados textos. A palavra é tomada isoladamente em seus aspectos externos, isto é, sonoros e gráficos, esvaziada de sua função social que se realiza na relação com os objetos e fenômenos da realidade, cujo significado depende de sua relação com o texto na qual se insere.

Quanto à leitura, fala-se em pseudoleituras, mas não se explica o que seria uma pseudoleitura, e conclui-se com uma definição de leitura como decodificação de palavras

simples, o que caracteriza o ato de pronunciar, de soletrar, não ler como ato de compreensão, o que só é possível como processo de significação social.

Contraditoriamente, aponta-se que o objetivo da linguagem oral de crianças de cinco anos é a expressão de seus desejos, sentimentos, ideias, mas, paralelamente se estabelece como objetivo para a linguagem escrita que 90% das crianças compreendam o sistema da escrita alfabética, evidenciando a hipótese silábica. Reserva-se a atribuição de significados para a fala e o código alfabético para a escrita, uma contradição conceitual que contrapõe a significação à codificação/decodificação.

Já no plano anual das professoras para as crianças de cinco anos, a apresentação da linguagem remete diretamente às *Matrizes Curriculares* do município, documento norteador das escolas de Educação Infantil de Uberaba.

LINGUAGEM
1. Utilizar-se dos elementos da linguagem das artes visuais já desenvolvidos como ponto, a linha, as formas, as cores, as texturas, o espaço etc. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).
2. Flexibilização para comprometimento na linguagem: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar, de forma alternativa, vivências, fatos e ocorrências nas diversas situações de interação. - Narrar fatos e situações, observando a sequência temporal e casual. - Comunicar fatos e situações, em sequência casual e temporal, utilizando-se de linguagem. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i>, 2015, p. 2).
3. Comunicar fatos e situações, em sequência casual e temporal, utilizando-se de linguagem. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 2).
4. Organizar atividades em duplas, em pequenos ou coletivas. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 6).
5. Organizar atividades com músicas e danças folclóricas. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 6).
6. Utilizar de jogos diversos envolvendo a linguagem. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 1).
7. Apreciação baseada em elementos da linguagem plástica. (<i>Plano Anual de Ensino do Pré II</i> , 2015, p. 7).

Quadro 12: Linguagem no *Plano Anual de Ensino do Pré II* (5 anos).

Fonte: A autora (2016).

No item 1, **linguagem** mais uma vez aparece como forma de comunicação, desarticulada do contexto social da criança. No item 2, **linguagem** remete-nos à flexibilização no caso de comprometimento da linguagem da criança, propondo situações para o seu desenvolvimento. No item 3, **linguagem** é utilizada para que a criança possa comunicar diferentes fatos e situações, evidenciando sua função de narrar. No item 6, **linguagem** está ligada a jogos, mas não se explicita sua relação com a linguagem, apenas sua participação nos jogos, provavelmente, jogos escolares; e o item 7 refere-se às linguagens plásticas, também não expõe as possíveis relações entre o ato de a criança apreciar a linguagem plástica e sua relação com a linguagem verbal (oral e escrita), que é predominante em suas atividades cotidianas.

É por meio da linguagem que nos constituímos como seres humanos, pois, como uma das funções psíquicas superiores mais importantes, ela tem um papel fundamental em sua relação com outras funções psicológicas superiores em desenvolvimento na criança, como o pensamento, a memória, a atenção, a consciência, de maneira que sem ela o homem não se humanizaria. A criança se desenvolve quando participa de atividades significativas por meio das quais a linguagem é o instrumento semiótico fundamental nesse processo (VIGOTSKI, 2010a).

As concepções de linguagem levantadas nas *Matrizes Curriculares*, no *Projeto Político-Pedagógico* e no *Plano Anual de Ensino do Pré II* não mostram a relação entre a função psicológica superior da linguagem e as funções psicológicas superiores do pensamento e da consciência. Nesse sentido, não focam a linguagem - seja oral, seja escrita - como processo de significação, que, de acordo com Vigotski (2010a), é um fenômeno do pensamento e da linguagem, isto é, do pensamento verbal. Ao destacar a linguagem em suas características externas, fonemas e grafemas, não a apreendem como sistema semiótico, portanto, ignora-se o desenvolvimento da função simbólica da linguagem que possibilita à criança chegar à escrita simbólica e, simultaneamente, desenvolver o pensamento abstrato, entre outras funções psíquicas superiores.

Ao desconsiderar que o processo de desenvolvimento da escrita na criança é a história de como ela se apropria e objetiva esse instrumento cultural complexo, por meio do qual ela se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesma, os documentos analisados não contemplam o papel da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Não se trata de não apresentar às crianças os aspectos externos, seja da linguagem oral, seja da linguagem escrita, mas de compreender que os significados não estão

no código linguístico, reduzindo os signos a sinais gráficos isolados e sua relação convencional e arbitrária com os aspectos sonoros da fala.

Luria (1988) explica que a escrita se utiliza de sinais gráficos – as letras, que inicialmente têm uma função mnemônica no processo de apropriação da escrita pela criança. Bajard (2016), ao tratar da aprendizagem da escrita pela criança, mostra que não somente as letras, mas todos os caracteres – letras, acentos, pontuação e, inclusive, o espaço em branco, são sinais gráficos que adquirem significado no contexto da palavra, do texto e passam a ter uma função.

Nos documentos analisados não há uma indicação clara de que a escrita se compõe de signos visuais (BAJARD, 2016), os quais adquirem função ao fazer parte da palavra, do texto, uma vez que a escrita é apresentada como sombra da fala.

Na perspectiva histórico-cultural, a apropriação da escrita é a apropriação de signos simbólicos complexos, que, embora inicialmente relacionem-se aos sons da linguagem oral, tornam-se um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e os fenômenos, bem como suas relações. Dessa forma, para Vigotski (2010a), a escrita é, na verdade, um simbolismo de primeira ordem, pois se trata de uma linguagem que medeia a relação do indivíduo diretamente com a realidade, guardando com a linguagem oral apenas uma relação convencional e arbitrária, não uma relação de estrutura e funcionamento.

Já falamos sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, que começa com os gestos, primeiros signos visuais, passa pelas garatujas, pelas brincadeiras de papéis sociais e chega à descoberta, pela criança, de que ela pode desenhar não só coisas, mas também a linguagem, indo do desenho dos objetos ao desenho das palavras. E, como também já foi dito, embora a criança, tendo domínio da fala, busque assimilar a escrita evocando a fala, cabe ao professor ensinar a escrita como um simbolismo de primeira ordem. E o professor, tomando ciência de que o aprendizado da linguagem escrita não acontece de forma espontânea, compreende que seu papel mediador nesse processo é essencial para o desenvolvimento da criança.

Assim, para que possamos favorecer um desenvolvimento integral das crianças, as concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem devem ser compreendidas como ponto de partida para o planejamento dos professores, ao criarem situações de ensino e aprendizagem que desenvolvam todas as funções psicológicas superiores das crianças. Mas, para isso, precisamos compreender quais são as necessidades delas, que motivos elas têm para aprender, quais objetivos são estabelecidos em suas atividades que lhes respondem às suas necessidades e motivos.

Esse tripé conceitual – desenvolvimento infantil, atividade e linguagem – não pode ser pensado e planejado pelos professores sem considerar quem são as crianças, como se desenvolvem, como aprendem, como se apropriam da linguagem e qual seu papel no desenvolvimento infantil. Essas três categorias são basilares na organização do trabalho docente do professor de Educação Infantil, tendo em vista uma escola da infância alicerçada no compromisso e na qualidade com seus pequenos sujeitos.

Após termos compreendido que, na perspectiva histórico-cultural, a capacidade de cada um para aprender é ilimitada, e que ao nascer o indivíduo traz apenas uma aptidão, a de formar todas as aptidões ao participar do mundo da cultura humana - à vista disso, a criança deixa de ser objeto para se tornar sujeito, a educação deixa de ser transmissão de conhecimentos para se tornar processo de humanização, a atividade passa de acúmulo de ações desarticuladas entre si para se constituir em atividade humana, aquela que constitui a humanidade do indivíduo. A linguagem não se confunde com o código alfabético, para além de um conjunto de sinais gráficos e sonoros esvaziados de significado, ela ganha sentidos pelas crianças, que a tomam como sujeitos de linguagem e nela se constituem.

No terceiro capítulo, passamos a analisar os dados coletados por meio do questionário às professoras da escola-campo, buscando analisar suas concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem, tripé conceitual fundamental para a compreensão do trabalho pedagógico com as crianças.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM

Neste capítulo analisamos os dados coletados por meio de questionário sobre as concepções de **desenvolvimento infantil, atividade e linguagem** das professoras. O objetivo foi conhecer os subsídios teóricos que norteiam as práticas pedagógicas das professoras participantes deste estudo e analisar esses três conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos. Portanto, foram essas três as categorias estabelecidas para análise dos dados, tendo em vista ainda compará-los com os dados analisados nos documentos oficiais sobre esses conceitos, a fim de compreendermos a influência desses documentos na formação docente.

A elaboração das três questões abertas para as professoras, centradas nas macrocategorias deste estudo – desenvolvimento infantil, atividade e linguagem – considerou que as professoras poderiam, em suas repostas, relacionar os conceitos entre si. De qualquer forma, caso não relacionassem, teríamos também um dado importante: a ideia de que tais conceitos poderiam ser vistos por elas sem uma relação entre si.

Enfim, as três macrocategorias, em suas relações, explicitam como as professoras concebem a Educação Infantil, ou seja, o papel da linguagem como instrumento mediador na atividade que, por sua vez, é propulsora do desenvolvimento da criança.

3.1 Análise da concepção de desenvolvimento infantil

Pela perspectiva histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento infantil resulta da aprendizagem e se realiza por meio da relação que a criança estabelece nas atividades mediadas por uma pessoa mais experiente, ao criar condições para que ela assimile os conhecimentos já construídos historicamente pelas gerações precedentes. Assim, podemos dizer que, participando do meio no qual está inserida, a criança torna-se humana e, portanto, constitui sua humanização nas relações sociais de que participa.

O Quadro 13 mostra as respostas de cada professora sobre a primeira pergunta do questionário, evidenciando em tais respostas, ainda que lacônicas e semelhantes umas às outras, o que pensam sobre o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

O QUE É DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA VOCÊ?	
1.	É uma sequência de transformações nos aspectos físico, emocionais e cognitivos. Para que ocorra o desenvolvimento infantil a criança necessita de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências. Seja na escola ou no lar. Em qualquer que seja o ambiente a criança deverá se sentir protegida e acolhida. No ambiente familiar a criança deverá se envolver com a educação e o desenvolvimento. A família é o primeiro ponto em que a criança irá se desenvolver. O desenvolvimento afetivo, social e físico tem um impacto direto na pessoa adulta que a criança se tornará. (Professora A, 18/11/15).
2.	No meu ponto de vista nesta fase, a criança precisa de um ambiente acolhedor, tranquilo e agradável. É necessário que seja um trabalho em conjunto (escola e família), assim o desenvolvimento será melhor, por isso a importância de entender bem a necessidade de investir nas crianças pequenas. (Professora B, 18/11/15).
3.	Entendo desenvolvimento infantil como uma sucessão de etapas ou fases, nas quais ocorre uma série de mudanças físicas e psicológicas. Essas vão implicar diretamente no crescimento da criança. (Professora C, 18/11/15).
4.	É você dar oportunidade à criança desde seu nascimento de expressar suas vontades, seus desejos [necessidade]. É retirar dela detalhes importantes e ricos no seu desenvolvimento. O seu expressar é muito importante, cada dia tem-se uma descoberta. (Professora D, 18/11/15).
5.	São as fases pelas quais a criança passa onde ela amadurece e alcança determinados conjuntos de conceitos a junção de todas essas fases é o que eu considero desenvolvimento infantil quando ao decorrer do tempo a criança alcança mais e aprimora as habilidades e competências que já possui num momento de descobertas e expectativas. (Professora E, 18/11/15).
6.	Para mim o desenvolvimento infantil é muito complexo, e deve se respeitar o tempo de cada criança. Para Piaget o desenvolvimento ocorre por estágios e como ele mesmo diz pode variar de criança para criança. Desenvolver é conseguir realizar hoje coisas que não realizava ontem. (Professora F, 18/11/15).
7.	São etapas que a criança desenvolve a partir do momento do seu nascimento. (Professora G, 18/11/15).
8.	Pode se considerar como desenvolvimento infantil as fases de crescimento da criança que passam por mudanças físicas e psicológicas alterando o afetivo e cognitivo da mesma. (Professora H, 18/11/15).
9.	É a fase das descobertas, das curiosidades, do desenvolvimento lúdico e contínuo. É a fase da estimulação. É também quando acontecem situações sociais, que as crianças começam a estabelecer vínculos afetivos, tanto com adultos, quanto com outras crianças. (Professora I, 25/11/15).
10.	É uma sucessão de fases ou etapas que ocorre uma série de mudanças físicas e psicológicas que vão ampliando o crescimento da criança. O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos engloba os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Para um bom desenvolvimento a criança precisa de um ambiente harmonioso, acolhedor e rico em experiências desde o pré-natal por meios de cuidados com a mãe e seu ambiente e continuar a ser promovido de forma intensiva após o nascimento. É muito importante a participação da família e da escola para que a criança se desenvolva integralmente. (Professora J, 25/11/15).
11.	O desenvolvimento infantil é a ampliação de conhecimentos, ou seja, desde o nascimento no qual a criança aprende a sugar o leite materno, onde se inicia a aprendizagem da afetividade, até a fase escolar, no qual a criança é estimulada através do seu meio social (adultos onde tem mais afinidade). Estamos em desenvolvimento, o tempo todo. (Professora K, 25/11/15).

Quadro 13: O que é desenvolvimento infantil para você?

Fonte: A autora (2016).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos o desenvolvimento humano na sua complexidade, pois o homem é um ser histórico que se constitui por meio das relações que estabelece com o outro, por meio das atividades das quais participa. Vimos em Mello (2004) que a criança é um ser social que forma suas funções psíquicas superiores apropriando-se da cultura construída historicamente pela humanidade. Nesse sentido, as respostas dadas pelas professoras sobre o que é o desenvolvimento infantil, de forma geral, mostram uma visão fragmentada desse processo, em funções isoladas, etapas ou fases.

As professoras sujeitos deste estudo conceituam desenvolvimento infantil como uma sucessão linear de mudanças vistas separadamente no plano físico, emocional e cognitivo; etapas ou fases; fases de amadurecimento para se apropriar de conceitos, percorrer estágios; etapas desde que nasce; desenvolver-se brincando continuamente; reagir a uma ação; adquirir conhecimentos no meio social. O desenvolvimento é visto como etapas que se sucedem e provocam mudanças que resultam, segundo as professoras, no desenvolvimento infantil. Isso revela uma concepção de desenvolvimento como processo interno, linear, de ações internas as quais não se relacionam com o papel do meio no desenvolvimento da criança, ressaltando que uma das professoras menciona o meio social.

A Professora A fala da relação desenvolvimento infantil e meio, salientando a necessidade de um “ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências, seja na escola ou no lar”. A Professora B também fala em “ambiente acolhedor, tranquilo e agradável”. Também a Professora J fala em “ambiente harmonioso, acolhedor e rico em experiências desde o pré-natal”. Já a Professora I fala em “situações sociais” que interferem no desenvolvimento infantil. A Professora K fala em desenvolvimento estimulado pelo “meio social”. Essas professoras apontam uma relação entre desenvolvimento e meio social.

As professoras identificam como desenvolvimento infantil um conjunto de “fases, etapas ou estágios” que se sucedem linearmente no desenvolvimento da criança e se realizam por meio de funções psicológicas isoladas. Também conceituam o desenvolvimento infantil como “mudanças físicas, psicológicas, emocionais, cognitivas, afetivas, de ampliação dos conhecimentos das crianças”. A Professora E relaciona desenvolvimento da criança para alcançar um conjunto de conceitos enquanto a Professora I aponta uma relação entre desenvolvimento infantil e a ludicidade, definindo como a “fase da estimulação”. O desenvolvimento infantil é relacionado pela Professora I como a fase de estimulação, o que remete à perspectiva de estímulo-reação na perspectiva piagetiana de adaptação do organismo ao ambiente social.

Retomando Vigotski (2000), vemos que o desenvolvimento infantil não é um processo linear de evolução na perspectiva de amadurecimento de um organismo vivo, como revelam as concepções das professoras, com exceção da Professora E, que fala de a criança adquirir conceitos em seu desenvolvimento, embora ela o veja como fases pelas quais a criança passa e amadurece. Para Vigotski (2000), a criança passa por um processo de evolução e revolução na formação de suas funções psíquicas superiores, as quais se desenvolvem primeiramente na atividade externa, com outras pessoas, de forma que ela se apropria da cultura em seu entorno e, simultaneamente, desenvolve ações mentais, portanto, uma atividade interna pela qual torna seus, os conhecimentos adquiridos.

Esse é um processo dialético de movimentos evolutivos e involutivos, de avanços e recuos, em que as funções psíquicas superiores se desenvolvem incorporando as funções elementares, resultante da atividade cultural, para a qual a herança biológica da criança não é suficiente para seu desenvolvimento. Essa atividade é coletiva e possibilita à criança sair da condição natural da espécie para tornar-se humana, isto é, constituir sua humanidade.

Mukhina (1996), ao tratar do desenvolvimento da criança, afirma que:

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam, como humanos. Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire a experiência social e assimila a cultura da humanidade, não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, etc.; isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias. (MUKHINA, 1996, p. 43-44).

Por isso que o desenvolvimento infantil é um movimento dialético e não linear, é em movimento que as funções psíquicas superiores em suas relações vão se formando. À medida que a criança vai tendo contato com a cultura, em seu meio, assimila a herança cultural do homem, os conhecimentos construídos de geração em geração.

Portanto, para Mukhina (1996, p. 40):

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e ensino.

Assim, para pensar a Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural é preciso organizar o trabalho educativo com foco na atividade de apropriação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, como condição para o desenvolvimento da criança. Isso significa mediar para as crianças as máximas qualidades humanas ou formas ideais produzidas pela humanidade, para que, mergulhando na cultura, apropriem-se dos objetos e instrumentos fabricados pelas gerações precedentes.

Nessa perspectiva, a partir do momento do nascimento, a criança está aprendendo. Assim, as instituições educativas devem se organizar para ser alicerces do processo educativo da criança, isto é, de sua humanização, possibilitando que ela atribua sentido ao que é vivido. Apontamos o exemplo de Vigotski em que uma criança reproduz frases monossilábicas, cuja mãe é uma falante munida de linguagem gramatical e sintaticamente formada, portanto, alguém que domina as formas ideais de fala. Essa criança chegará a essas formas ideais partindo de frases simples até as mais complexas, em seus aspectos externos, e, do ponto de vista de suas ações internas, das complexas para as mais simples.

A discussão do papel do meio no desenvolvimento infantil, de acordo com Vigotski (2010b, p. 697), mostra claramente que “o homem é um ser social, [...] fora da sua interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”. Assim sendo, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento de propriedades e qualidades específicas do homem; justamente em virtude da influência do meio é que o desenvolvimento é impulsionado.

3.2 Análise da concepção de atividade

Sabemos que na Educação Infantil a atividade do brincar ocupa um lugar primordial no desenvolvimento da criança, pois, ao brincar, as crianças não apenas se satisfazem - é por meio das atividades do brincar que os novos conhecimentos são construídos.

A atividade do brincar precisa ser planejada intencionalmente e respeitando a atividade principal de cada idade. Leontiev (2006, p. 65) explica que em um certo estágio do desenvolvimento infantil a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Conforme a atividade principal das crianças vai mudando, suas necessidades também vão se alterando.

No Quadro 14 apresentaremos as respostas das professoras referentes à segunda pergunta do questionário. A definição de atividade está muito associada a movimento, ação e ainda classificada em livre ou dirigida e, principalmente, voltada para desenvolver habilidades.

COMO VOCÊ DEFINE A ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (continua)
1. De fundamental importância para a criança. Através de jogos e brincadeiras ela se desenvolve e cria um mundo de imaginação e por si só vai construindo seu conhecimento. Atividades que envolvam a ludicidade é sem dúvida essencial nesse mundo onde a criança está em pleno desenvolvimento das habilidades como a atenção, memorização, imaginação e todos os aspectos básicos que ela necessita. (Professora A, 18/11/15).
2. Acho que seria uma maneira bem lúdica, as crianças aprendem a se situar no espaço da escola e da sala de aula. Onde abrangem tudo e desenvolvem a coordenação motora a linguagem, aprendem a socializar com outras pessoas. Já com as crianças um pouco maiores trabalhar as atividades dirigidas onde o professor procura chamar atenção para algo novo do ambiente, uma figura, uma brincadeira, uma história, uma música. As atividades livres devem fazer parte da programação diariamente deixando as crianças livres para explorarem a escolherem suas atividades específicas, claro com a intervenção do professor quando necessário. (Professora B, 18/11/15).
3. No meu ponto de vista é o momento mais importante da Educação Infantil. Trabalha a base promovendo a estruturação da criança, se a mesma bem estruturada ela estará pronta para enfrentar as adversidades da vida. (Professora C, 18/11/15).
4. As atividades devem ser direcionadas individualmente. Pois cada um tem um tempo. Uns são mais lentos outros mais rápidos no seu raciocínio. As atividades lúdicas são as mais indicadas. As atividades têm de ser prazerosas sempre com muita alegria. (Professora D, 18/11/15).
5. É de suma importância se aplicada de forma devida, é o momento onde oportunizamos a criança a criação do seu próprio conhecimento além da aplicação dos conceitos e ideias que propusemos no decorrer do dia a dia da semana. (Professora E, 18/11/15).
6. São atividades tudo aquilo que desenvolvemos com as crianças que propiciem aprendizado, como por exemplo ensinar as crianças a lavar as mãos, escovar os dentes, são atividades permanentes que ajudam a independência das crianças. [ensino e aprendizagem]. (Professora F, 18/11/15)
7. Atividades de acordo com a faixa etária da criança. (Professora G, 18/11/15).
8. A atividade do brincar auxilia no desenvolvimento infantil. Pois as crianças no momento dessa atividade principalmente quando brincam mais de uma criança, elas criam o mundo paralelo onde tem regras para que todas compreendam a atitude de cada uma e ao imaginar elas estão criando histórias. Quando se executa atividades com objetivos a criança tem a chance de desenvolver o lado das percepções como formas e sentidos, o lado da coordenação motora fina e ampla, além de desenvolver a motricidade. (Professora H, 18/11/15).

COMO VOCÊ DEFINE A ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (continuação)
9. Como mecanismo do desenvolvimento motor e psicológico da criança, é a fase do despertar, do faz de conta, que muitas vezes pode nos mostrar angustias vividas pela criança. As atividades na Educação Infantil devem ser trabalhadas e estimuladas a todo o momento. (Professora I, 25/11/15).
10. As brincadeiras e os jogos lúdicos são muito importantes, pois são possibilidades de comunicação entre as crianças, de se mostrarem para o mundo, de percebê-los além de reproduzir o que aprendem e o que ouvem. A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento de habilidades como imaginação, memorização e atenção. Os jogos, brinquedos e brincadeiras faz a criança respeitar o outro, atender comandos, construir conhecimentos, comunicar consigo mesma e com o mundo onde está inserida. (Professora J, 25/11/15).
11. Atividades na Educação Infantil são brincadeiras, jogos, contatos com diferentes textos, ou seja, através da vivência de cada aluno e respeitando seu tempo de desenvolvimento físico, mental, despertar o prazer através da interação com colegas e professores, em brincar com materiais concretos, onde irá abranger todos os sentidos: olfato, tato, paladar, audição e visão e desenvolver as demais áreas. Do conhecimento: linguagem oral e escrita, movimento, música, artes visuais, autonomia, matemática, natureza e sociedade. Através das atividades concretas, estaremos promovendo um melhor desenvolvimento dos nossos alunos, o que refletirá em todas as fases do seu desenvolvimento. (Professora K, 25/11/15).

Quadro 14: Como você define a atividade na Educação Infantil?

Fonte: A autora (2016).

De acordo com Vigotski (2000), para impulsionar o desenvolvimento, o professor precisa proporcionar às crianças atividades que elas ainda não conseguem realizar sozinhas, mas poderão fazê-las com a mediação da professora, ou seja, nessa situação, o ensino atua na zona de desenvolvimento iminente da criança, levando-a a avançar para realizar só o que ela ainda não consegue fazer sozinha.

Para Vigotski:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (Vigotski, 2000, p. 114).

Se o professor se atém às atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas, isto é, na zona de desenvolvimento real, que é aquilo que elas fazem sem a mediação do outro, elas irão permanecer no mesmo nível de desenvolvimento, não avançando para novas aprendizagens e, portanto, pouco avançando no desenvolvimento de suas funções psíquicas

superiores. No processo educativo colaborativo, o professor e a criança caminham juntos na busca de novos conhecimentos científicos.

Dito isso, é possível inferir que a educação formal, quando planejada para a apropriação da cultura em suas máximas qualidades, desenvolve plenamente a criança, pois impulsiona o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, a fim de tornar a criança um ser social e cultural.

Segundo Mello (2004, p. 146):

Nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança é a comunicação (emocional) com os adultos que cuidam dela. Na atividade com os objetos, a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala. Próximo aos três anos, o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura.

O desenvolvimento em cada idade é específico e mais apurado para determinada característica. Assim, como afirma Mello (2004), em cada etapa a criança tem uma atividade que guia seu desenvolvimento. Por isso a importância de um planejamento específico para cada idade. É preciso que as atividades elaboradas pelo professor coincidam com a fase de desenvolvimento em que a criança está. Dessa forma, o professor organiza o trabalho educativo visando a impulsionar o desenvolvimento da criança, portanto, seus objetivos não são em si os conteúdos trabalhados, mas as atividades que podem mover as funções psíquicas superiores da criança, fazendo com que se desenvolvam.

Em vista disso, espera-se do professor da Educação Infantil, no papel de alguém mais experiente social e culturalmente, que medie o processo de ensino e aprendizagem, buscando planejar atividades significativas que atuem no desenvolvimento de novas aptidões, habilidades e capacidades da criança, ou seja, que tenha intencionalidade em suas ações a fim de impulsionar o desenvolvimento integral da criança.

3.3 Análise da concepção de linguagem

Somos sujeitos históricos e é por meio da linguagem que temos contato com as diferentes culturas e participamos das relações sociais. O homem não nasceu para viver sozinho, temos a necessidade do outro em nossas vidas; o que diferencia os seres humanos dos animais é justamente a fala, a linguagem, a interação com o outro.

Para exemplificar a necessidade da interação social para o desenvolvimento da espécie, Leontiev (1978) diz que o desenvolvimento das crianças, caso não tivessem contato com a linguagem e com o pensamento, não se assemelharia em nada com os humanos, mas com os animais.

No Quadro 15 estão as respostas das professoras referentes à terceira e última pergunta do questionário. Podemos compreender que a ligação da linguagem com o desenvolvimento infantil é fortemente relacionada. Associa-se a comunicação e forma de expressão.

QUAL É O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA? (continua)
1. O papel da linguagem é de construção. Apesar de ser um processo longo, é através da linguagem desde o nascimento que a criança vai desenvolvendo e progredindo gradativamente. Através da fala a criança expressa sentimentos, emoções e suas necessidades. É fundamental que educadores e família esteja sempre incentivando a criança a aprender a falar, nunca deixando que a mesma não se desenvolva nesse processo. (Professora A, 18/11/15)
2. A linguagem habilita a criança a compartilhar significados com outras pessoas. Por isso a importância das atividades rotineiras de aprendizagem como: contação de história, músicas, brincadeiras com letras, e materiais de aprendizagem como: livros, brinquedos pedagógicos isso facilita o desenvolvimento da linguagem. Esses materiais propiciam trocas entre a criança e o adulto. (Professora B, 18/11/15).
3. Desde o nascimento a criança está envolvida no processo de linguagem. Segundo Vigotski (2000) a comunicação representa a função primordial da fala. Consideramos que a aquisição da “linguagem formal” é uma das realizações mais extraordinárias no desenvolvimento inicial da criança. A linguagem a habilita a compartilhar significados com outras pessoas e a participar da aprendizagem geral, tendo esse papel fundamental em sua vida adulta. (Professora C, 18/11/15).
4. É importante a maneira de se expressar, nós educadores devemos sempre trabalhar com a linguagem clara e expressiva. Devemos dar oportunidades aos alunos de contarem suas histórias à sua maneira. (Professora D, 18/11/15)
5. Papel de estimulador, de aguçados da construção do pensamento lógico, da expressão oral e sentimentos, ideias, vontades, conceitos. (Professora E, 18/11/15).
6. A linguagem é muito importante no desenvolvimento infantil, pois através a interação com outras pessoas acontece. Aprender a falar significa entender o mundo de forma muito individual, porque ao aprender as palavras e seus significados o contato com o meio social, a criança será capaz de: falar, escutar, ler e escrever. (Professora F, 18/11/15)
7. É uma forma da criança manifestar os seus desejos, é uma comunicação com o mundo que a acerca. (Professora G, 18/11/15)
8. Não há dúvida de que a linguagem é a principal forma de comunicação e no desenvolvimento infantil ela tem o papel de permitir que a criança acesse o mundo e o pensamento para aprender a realidade seja fatos ou objetos. (Professora H, 18/11/15).

QUAL É O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?
(continuação)

9. Todas as linguagens: falada, escrita e visual, são de extrema importância para o desenvolvimento da criança e outras pessoas, primeiramente na família, que é a referência principal. Quando vão para escola, cuja função é avançar nessa linguagem e ampliando o vocabulário da criança. (Professora I, 25/11/15).

10. O bebe desde que nasce está envolvido num mundo de sons, que lhe chegam em forma de ruídos do ambiente e vozes humanas. A emissão dos primeiros sinais de comunicação ocorre por meio do sorriso, choro e gestos sendo que dessa forma a criança estabelece uma interação com o adulto e com o mundo. Com o passar do tempo (desenvolvimento) a linguagem também vai aprimorando, mas lembrando que cada criança tem o seu tempo certo, ninguém é igual. É por meio da linguagem que adquirimos conhecimentos de várias áreas. (Professora J, 25/11/15).

11. O papel da linguagem no desenvolvimento da criança é de extrema importância, pois é a maneira da criança se comunicar, seja através da linguagem oral ou física sobre seus desejos e pensamentos. (Professora K, 25/11/15).

Quadro 15: Qual é o papel da linguagem no desenvolvimento da criança?

Fonte: A autora (2016).

A Professora A concebe o papel linguagem como o de criação, ou seja, que vai se construindo passo a passo e que aprender a falar exige uma estimulação. Para a Professora B o que nos possibilita compartilhar significados com outras pessoas é a linguagem. Para ela, atividades como a contação de histórias, as músicas, as brincadeiras com letras, os livros e os brinquedos pedagógicos precisam ser hábitos, pois facilitam o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com a Professora C, desde o seu nascimento a criança está posta na construção de linguagem. Para a Professora D a linguagem aparece como forma de expressão e cada criança precisa contar suas histórias à sua maneira.

O papel da linguagem no desenvolvimento da criança, para a Professora E, é de estimular os sentidos e construir o pensamento lógico. Para a Professora F, a linguagem é vista como forma de comunicação entre as pessoas. Por meio da fala, compreende-se o mundo na sua individualidade e, com isso, as palavras e o que significam tornam-se uma inserção social.

Mais uma vez a linguagem aparece como forma de expressão e comunicação. Segundo as Professoras G e H, a linguagem tem uma função de interação e de importância para o acesso ao mundo, a fatos e a objetos.

A Professora I classifica a linguagem como falada, escrita e visual. Para ela a linguagem é importante e na escola é que se amplia o vocabulário das crianças. De acordo com a professora J, a linguagem possibilita o conhecimento de várias áreas e que desde bebê

estamos envolvidos no mundo dos sons. Segundo a Professora K, a linguagem é para comunicação, seja ela oral ou física, de acordo com os desejos e pensamentos das crianças.

As professoras compreendem a linguagem como aspecto motor para aquisição de novos conhecimentos, fortemente relacionada a fala, comunicação e interação, e levam em consideração todas as linguagens: falada, escrita e visual.

De acordo com Vigotski (2010b), no que se refere à fala, por não ter um vocabulário complexo e bem elaborado como o de um adulto, a criança entende dadas palavras em certa altura da vida de uma maneira. Isso ocorre porque a capacidade de a criança fazer generalizações está em desenvolvimento e os significados vão mudando de acordo com sua idade. “Quando a criança fala ‘clima’ ou ‘pessoa’, ela tem em mente as mesmas coisas, os mesmos objetos que nós temos em mente, mas ela generaliza tais coisas de outra maneira que nós o fazemos.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 690).

Para a criança, as generalizações têm um caráter mais imediato, mais concreto, mais próximo do objeto que generalizam, pois elas ainda estão formando os conceitos que só na puberdade serão científicos. No desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2010b) aponta que a fala da criança também é influenciada pelo meio: há o que o autor chama de “forma ideal” de fala e a “forma primária” da criança. A interferência do meio, portanto, acontece na medida em que os adultos que a cercam são os detentores dessa denominada “fala ideal”, que é o que a criança deve atingir; sem a interferência dessa fala ideal, a criança dificilmente alcançaria esse nível de proficiência linguística sozinha ou apenas em contato com outras crianças de mesma idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a Introdução deste estudo para reiterar Mello (2007) ao afirmar que, sem uma teoria que nos permita compreender como se dá o complexo processo de desenvolvimento infantil, não temos como pensar uma escola de Educação Infantil voltada para uma Educação Desenvolvente. Por essa razão, situamos a problemática do estudo na questão da necessidade de fundamentos teórico-metodológicos que guiem as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil. O tripé conceitual – desenvolvimento infantil, atividade, linguagem – é indispensável para as práticas pedagógicas e deve estar presente de forma sistemática e contínua na formação continuada dos professores que atuam nesse nível de ensino. Entendemos que as concepções das professoras, sujeitos desta pesquisa, sobre esse tripé conceitual, provavelmente, norteiam suas ações pedagógicas. Este tripé constituído por macrocategorias deve nortear a organização da escola de Educação Infantil, sendo fundamental para pensar a formação docente.

O conceito de desenvolvimento infantil, no Projeto Político Pedagógico, ainda que qualificado como integral e processual, não explica claramente o que seria esse desenvolvimento integral e processual, embora tenha sido escolhido pela equipe como objeto de estudo as fases do desenvolvimento Infantil.

As concepções de desenvolvimento infantil, nas Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014), trazem implicitamente o conceito de desenvolvimento infantil voltado para a perspectiva piagetiana, não como um processo dialético de desenvolvimento integrado da criança, de todas as funções psicofisiológicas, em relação umas com as outras e vistas em sua totalidade, nas relações interpessoais e intrapsíquicas da criança.

No Plano Anual de Ensino do PRÉ II (5 anos), o conceito de desenvolvimento da criança é tomado das Matrizes Curriculares, sem explicitar o quê e como seria esse desenvolvimento. Não sendo processual nem contínuo, não explicita como a criança se desenvolve integralmente em todos os aspectos da sua personalidade. Nesse sentido, o conceito aparece fragmentado, sem relação com outros objetos, como do processo de ensino e aprendizagem que, na perspectiva histórico-cultural, pode impulsionar o desenvolvimento integral.

Nos três documentos oficiais, as ocorrências do descritor desenvolvimento infantil são apresentadas isoladamente; de um lado, do entorno das crianças e suas interações com o outro; de outro, das atividades de ensino e aprendizagem que, incidindo na zona de

desenvolvimento iminente, podem desencadear o desenvolvimento da criança. O Plano Anual de Ensino do PRÉ II, como recorte do documento Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014), também não aponta o papel mediador da professora no processo de ensino e aprendizagem, nem o papel do entorno na apropriação de novos conhecimentos, assim como também não aponta o papel da linguagem como instrumento cultural.

O termo atividade apresentado nas Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014) é qualificado como atividade pedagógica, livre ou dirigida, escrita, social e cultural etc. Há uma separação também entre atividade exploratória e brincadeira como se esta não fosse a atividade guia na Educação Infantil. O foco da atividade está no professor, a atividade não é do aluno no sentido de que ele apenas a executa, portanto não é sujeito ativo no processo. Os inúmeros adjetivos que o descritor atividade recebe fragmentam de tal forma esse termo, que recortados e descontextualizados, ele se perde nesse mosaico.

O descritor atividade, apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola-campo, retoma o documento Matrizes Curriculares de Ensino de Uberaba (2014). Também, no documento, a atividade não é conceituada, nem se diferencia de uma ação qualquer. Novamente, evidenciamos o foco da atividade no professor, cabendo à criança executar o que foi pensado e planejado para ela. Repete-se ainda a adjetivação do descritor atividade, que parece juntar alguns projetos a serem desenvolvidos, previamente determinados, com ações cotidianas nas quais a criança não é sujeito, ainda que se afirme a construção do conhecimento, a aprendizagem autônoma.

Atividade no Plano Anual de Ensino do PRÉ II (5 anos) aparece também em propostas do professor que deverão ser executadas sob sua supervisão. É nomeada como ações livres ou dirigidas, sugerindo a ideia de ação e movimento (corporal) a serem realizados pela criança. Como um recorte do documento Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014), tanto nas condições didáticas quanto na apresentação do documento, este reproduz partes das Matrizes, o que nos permite inferir que o Plano Anual de Ensino não é uma atividade criativa das professoras sobre as atividades que deverão ser propostas às crianças, ou seja, também as professoras parecem não se constituir sujeitos na atividade de planejar.

Os documentos oficiais, ao se referirem à atividade, não explicitam claramente seu conceito, assim como não o relacionam a outros objetos como o desenvolvimento da criança, os processos de ensino e aprendizagem, o papel mediador do professor, da linguagem e da cultura.

A linguagem, como descritor nas Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2014), está associada às múltiplas linguagens, não só à linguagem verbal, oral e escrita, mas às linguagens das artes visuais, plásticas, fotográficas. A linguagem, tomada em sua função comunicativa predomina no documento, vista prioritariamente como meio de comunicação. Não são mencionadas outras funções da linguagem, como a função mnemônica, a função nominativa, a função de significação. O documento também não faz referência à linguagem como instrumento mediador, que medeia a relação da criança com o entorno.

No Projeto Político Pedagógico, o descritor linguagem se refere, sobretudo, à linguagem oral e escrita e a um projeto pedagógico intitulado *Pequenos leitores, grandes escritores*. Entre as metas de desempenho pedagógico, planejadas para 2014 e 2015, a meta 03 trata sobre o desenvolvimento da linguagem oral vista como aquisição de habilidades cognitivas com a finalidade de comunicação. Em relação à linguagem escrita, espera-se que as crianças compreendam o sistema de representação escrita no nível silábico, o que reporta aos fundamentos teóricos de Emília Ferreiro.

No quadro apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola-campo, sobre as metas de desempenho pedagógico planejadas para 2014 e 2015 para a linguagem oral e escrita, desde a creche às turmas de 5 anos, observamos que não se diferencia linguagem oral e escrita como se a escrita fosse apenas a representação da fala. Em relação à linguagem escrita, o foco está no código linguístico, não são mencionados textos. A palavra é tomada isoladamente, fora de contexto. Quanto à leitura, fala-se em pseudoleituras, mas não se explica o que seria isso, concluindo-se com uma definição de leitura como decodificação de palavras simples.

Linguagem no Plano Anual de Ensino do PRÉ II (5 anos), mais uma vez aparece como forma de comunicação, desarticulada do contexto social da criança. Refere-se ainda às linguagens plásticas, também não expõe as possíveis relações entre o ato de a criança apreciar a linguagem plástica e a relação com a linguagem verbal (oral e escrita), que é predominante em suas atividades cotidianas.

De acordo com os questionários respondidos pelas professoras, é possível inferir que, provavelmente, seus discursos são, de certa forma, um recorte das Matrizes Curriculares, documento norteador da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Identificam o desenvolvimento infantil como um conjunto de fases, etapas ou estágios que se sucedem linearmente no desenvolvimento da criança. Também conceituam o desenvolvimento infantil como mudanças físicas, psicológicas, emocionais, cognitivas, afetivas, de ampliação dos

conhecimentos das crianças e de estimulação, o que remete a abordagens centradas no binômio estímulo-reação, na perspectiva piagetiana de adaptação do organismo ao ambiente social.

Para as professoras participantes da pesquisa, a definição de atividade está muito associada a movimento, ação e ainda classificadas em livres ou dirigidas e, principalmente, voltadas para desenvolver habilidades. A ligação da linguagem com o desenvolvimento infantil é fortemente relacionada. Associa-se a comunicação e forma de expressão, embora isso não seja explicitada como se dá essa relação.

As professoras evidenciam uma concepção de linguagem, ainda que mecânica, com foco no código linguístico, relacionada à aquisição de novos conhecimentos, notadamente à fala, na comunicação com o outro, como meio de interação apontando para as múltiplas linguagens: a fala, a escrita e a visual, mas não as diferenciam.

Levantamos uma hipótese neste estudo: as concepções que as professoras têm podem ser norteadas pela lógica do cotidiano, ou seja, pelos seus conhecimentos empíricos, conhecimentos do cotidiano, os quais, embora tenham valor, precisam incorporar e ser incorporados pelos conhecimentos científicos, por um conjunto de princípios e fundamentos que são apropriados e objetivados na esfera complexa da atividade humana.

Para alcançar essa esfera, a escola de Educação Infantil precisa atuar na esfera cotidiana, mas estender as atividades para alcançar o nível do não cotidiano de objetivação, de forma a produzir sentidos que superem o presente imediato, atingindo as máximas qualidades humanas nas artes, nas ciências, nas técnicas etc.

Assim sendo, pode-se inferir que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve propiciar aos professores apreender os conceitos relativos a desenvolvimento infantil, atividade, linguagem, a fim de que possam inseri-los em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, as crianças terão subsídios para se desenvolver, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos que as humanizem, de acordo com a perspectiva histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- BAJARD, E. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. In: *Ensino Em Re-Vista*. | Uberlândia, MG, v.23, n.1, p.201-225, | jan./jun. 2016.
- BASSAN, Larissa Helyne. *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*. 2008. 325 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.
- BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Rev Bras Cir Cardiovasc*, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, Mar. 2005. p. VII. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
- DUSAVITSKI, A. K. Educação Desenvolvente e a Sociedade Aberta. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, no. 4, July–August 2003.
- FARIAS, M. A.; MELLO, S. A. *A escola como lugar da cultura mais elaborada*. Educação, Santa Maria, v. 35, jan./abr. 2010, n. 1. p. 53-68. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/o-que-e-o-thesaurus>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- JUNQUEIRA, Lúcia Helena Nunes; CECÍLIO, Sálua. *Formação de professores e as Tics*. 2016, p. 3. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/313/304>. Acesso em: 10 out. 2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Villalobos, M. P. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-84.
- _____. O Homem e a Cultura. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284 (1-13).

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Liechtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALHÃES, C. *Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2.ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, S. A. M. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/1630> >. Acesso em: 25 maio 2016.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara, SP: JM Editora, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

MUKHINA, V. Desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. C. VII. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. Tradução de Maria Farias, Stela Miller e Suely Mello. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 5, p. 10-33, Sept. Oct. 2003.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Matrizes Curriculares Municipais: Educação Infantil*. Educação Infantil – Classes de 0 a 5 anos 1ª ed. / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Uberaba: PMU, 2014a.

_____. *Plano Anual de Ensino do Pré II*. Prefeitura Municipal de Uberaba, 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Uberaba. *Projeto Político-Pedagógico*. CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. Uberaba: PMU, 2014b.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de PILEGGI, M.; WELCMAN, M. *Psicologia USP*, vol. 21, no. 4. São Paulo, 2010b.

_____. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, nº 8, junho de 2008.

_____. The Problem of the Environment. In: VEER, R. van der; Valsiner, J. (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Tradução de Suely Amaral Mello. Oxford: Blackwell, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2015.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol III. Madrid: Visor Dis. S. A. 2000.

APÊNDICE

Nome: _____

Tempo de profissão: _____

Turma que atua: _____

Cargo: Professor Educador Infantil

Outros: _____

Formação acadêmica: _____

Especialização na Educação Infantil Especialização em outra área

Mestrado

Outros: _____

É muito importante para o desenvolvimento da pesquisa intitulada DESENVOLVIMENTO INFANTIL, ATIVIDADE E LINGUAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL conhecer o que você pensa sobre esses conceitos abaixo. Conto mais uma vez com sua atenção.

Sinta-se à vontade para escrever, argumentar, expressar dúvidas e questionar a respeito desse assunto.

1) O que é desenvolvimento infantil para você?

2) Como você define a atividade na Educação Infantil?

3) Qual é o papel da linguagem no desenvolvimento da criança?