

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Regina de Jesus Chicarelle

O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil

**São Paulo
2010**

REGINA DE JESUS CHICARELLE

O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marieta Lúcia Machado
Nicolau

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C5321	<p>Chicarelle, Regina de Jesus</p> <p>O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil.-- Maringá,2010. 223 f. : il.</p> <p>Orientadora : Prof^a. Dr^a. Marieta Lúcia Machado Nicolau Tese(Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, área de concentração: Psicologia e Educação, 2010.</p> <p>1. O lugar da fala. 2. Ação docente. 3. Educação infantil. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação. II. Título.</p> <p>CDD 21.ed.370</p>
-------	--

CHICARELLE, Regina de Jesus

O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta produção

Ao Guilherme, que em sua pouca idade, porém na grandeza de ser criança, se faz uma fonte de inspiração.

Ao Carlos, meu amado, como tributo em sua memória.

AGRADECIMENTOS

À Marieta Lúcia Machado Nicolau, pela orientação competente, permeada de acolhimento e amizade. Sua postura profissional instigou-me a conhecer e trilhar outros caminhos e olhar uma “situação” de outras perspectivas;

Às professoras Dr^a Maria Adélia Ferreira Mauro e Dr^a Elisabeth Ramos da Silva pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, as quais fizeram com que eu prosseguisse com mais clareza e objetividade científica;

Aos meus pais, Maria e Domingos, pela simplicidade e sabedoria em viver e aos meus irmãos, Luzia, Aparecido, Paulo, Aparecida Antonio e Daniel, que, de forma muito diferente e especial, me ajudaram neste processo de formação e nos momentos difíceis. Com particularidade à Cidinha e à Lú, as quais representam um alento em minha vida e me fazem crer que a força que nos une localiza-se muito mais do que laços sanguíneos;

Às cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, pelas alegrias que me proporcionaram e por terem estado sempre presentes durante esta investigação;

Às amigas especiais, Áurea, Maria Angélica, Silvia, Tânia, Teresinha, Maria Paula, Maria de Jesus e Marta, pelo apoio nos tempos complicados e de dor. Pelas preciosas contribuições intelectuais, pelo carinho e pela amizade nestes anos que se passaram.

Às colegas de doutorado e de orientação, Ana Teresa, Shelly e Beatriz, que se transformaram em verdadeiras amigas no decorrer deste percurso.

Aos professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, especialmente aos da área de Prática de Ensino, por terem assumido minhas atividades, permitindo a realização do doutorado com dedicação exclusiva;

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade concedida de afastamento das atividades docentes para que me dedicasse a esta formação;

À Universidade de São Paulo e ao Programa de Pós-Graduação/FE, pela formação que obtive.

À Secretaria de Educação do Município pesquisado, pela autorização e efetivação desta pesquisa;

Às equipes pedagógicas das três instituições municipais de educação infantil pesquisadas, pela abertura, pelo consentimento e pelas contribuições, para a concretização da coleta de dados desta pesquisa;

Às professoras e atendentes de creches, bem como às crianças do Pré I das três turmas pesquisadas, pela permissão para serem sujeitos desta investigação;

À Irani e Patrícia (PEC), pelas inúmeras ajudas na viabilização de materiais e mensagens realizadas com muita gentileza, empenho e alegria;

À Fundação Araucária, que contribuiu com apoio financeiro a algumas viagens durante o curso.

Um caminho percorrido, a percorrer, a conhecer...

Atualmente, avalio-me como uma profissional envolvida em um contínuo processo de construção e reconstrução de conhecimentos práticos e teóricos. Busco, por meio da pesquisa e do trabalho docente, em conjunto com meus pares, solucionar problemas e responder a questões na área da educação. Considero, como princípios básicos, aqueles cuja força mais íntima movimentam minha vida a cada dia, como mulher, mãe, viúva, filha, irmã, amiga e profissional da educação: a persistência e a esperança.

Se pudesse voltar no tempo, resgataria uma época, quando cursava a quarta série, em que, mesmo sendo criança, já alfabetizava minha irmãzinha, a qual iria entrar na primeira série no ano seguinte. Eu a alfabetizava brincando de escolinha, pois não havia pré-escola pública naquela cidade. Desde então, a única certeza que tinha é de que um dia seria professora de verdade! Adorava aquele faz-de-conta, que, para mim, significava tudo o que entendia de seriedade. Acho que, de certo modo, com todas as dificuldades econômicas, sociais e culturais, fui trilhando esse caminho sonhado desde a infância.

Se pudesse voltar no tempo mais um pouquinho, resgataria meus sete anos, quando, muitas vezes, acompanhava meus irmãos mais velhos à escola, assistia às aulas sentadas no chão, no assoalho, pois não havia carteiras sobrando. Prestava atenção em tudo e tentava fazer por imitação algumas coisas que os alunos faziam, que a professora solicitava. Eu era “ouvinte”, não estava matriculada. A escola rural era composta de apenas uma sala de aula, um vasto campo, gramado e estava perdida em meio a uma paisagem de vegetação. Ficava próxima a uma estradinha rural, com uma área de mata nativa de um lado e, do outro, uma imensa plantação agrícola e pastos repletos de gados. Na sala de aula, a professora trabalhava com alunos desde a primeira até a quarta série. Havia uma fila de alunos para cada série. Eu me sentava no chão

Em meados daquele ano, meus pais venderam sua propriedade rural e fomos todos morar na cidade. Na escola rural, não havia vagas para eu iniciar a primeira série. Quando chegamos à cidade, havia vaga, mas como eu não estava estudando, não estava matriculada em série alguma. Tive, então, que aguardar o término daquele ano. Somente com oito anos é que fui matriculada na primeira série.

Com treze anos, obtive a autorização do juiz da vara da infância para estudar no período da noite, para que pudesse trabalhar durante o dia. Assim, todos os anos se seguiram com trabalho o dia todo e estudo à noite. Ao chegar ao Ensino Médio, não tive dúvida quanto

à opção de curso: Magistério, curso que sempre almejei. Contudo, naquela cidade, o Magistério só funcionava no período da manhã, fato que me deixava em total desespero, porque precisava trabalhar e fazer o curso, simultaneamente. Após permanecer dois anos sem estudar, dei um jeito de sair da cidade para que pudesse realizar o curso com o qual me identificava, já pensando também na faculdade, que também não existia naquela cidade. Foi nesse período que fui morar em São Paulo.

Já estabelecida em São Paulo, comecei um trabalho como “educadora infantil” em uma obra social conveniada com a Prefeitura de São Paulo (Assistência Social) e vinculada à Pastoral do Menor. Essa obra desenvolvia um serviço pedagógico e de assistência social com crianças que moravam especificamente nos cortiços da região próxima ao centro de São Paulo. Enquanto era Educadora nessa Instituição, cursava o Magistério. As experiências foram extremamente valiosas e incontáveis.

No decorrer dos anos, iniciei o curso de Pedagogia e comecei a trabalhar com crianças de Educação Infantil em uma escola particular, cujos princípios educacionais eram baseados na Pedagogia Waldorf. Foi uma experiência muito especial e que contribuiu para meu desenvolvimento profissional. Não permaneci trabalhando por muito tempo nessa escola, pois muitos pontos em seus fundamentos educacionais eram incoerentes com aqueles nos quais eu acreditava. Enquanto trabalhava na referida escola, fui chamada para assumir o cargo de professora do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de São Paulo.

Realizar o curso de Pedagogia significou para mim a realização de um sonho de uma vida inteira. Por isso, estudei com muita alegria, entusiasmo e nunca pensei que estava sendo difícil ou sacrificante. Tive professores muito competentes, sérios e comprometidos com a formação do Pedagogo. Aproveitei ao máximo, em todos os sentidos, os conhecimentos que o curso me proporcionava. Por aproveitar, da melhor forma, todas as oportunidades e, de certa forma, buscá-las, fiz por dois anos consecutivos a Iniciação Científica, com bolsa de estudos oferecida pela Universidade. Nessa fase, tinha o pensamento direcionado para a formação dos futuros profissionais da educação. Assim, minha intenção era me preparar para atuar no ensino superior.

A Especialização surgiu como consequência das atividades de Iniciação Científica, de modo a aprofundar o aprendizado do fazer científico. Essa mesma necessidade permaneceu no Mestrado, por meio da busca do aprimoramento docente e da aprendizagem relacionada a pesquisas na área educacional. Com a conclusão do Mestrado, iniciei o trabalho como professora em duas universidades particulares de São Paulo.

Em 2002, fui convocada, por meio de um concurso público, para atuar na Área de Prática de Ensino, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Cursar o Doutorado significa, sobretudo, não me distanciar da realidade educativa, tanto da Educação Básica, especialmente da Educação Infantil, como da formação, no Ensino Superior, dos futuros Pedagogos que irão atuar na realidade, enfoque da Prática de ensino. Penso que o Curso de doutoramento surgiu como decorrência dos estudos e dos trabalhos como docente na área educacional, mas, acima de tudo, responde a uma necessidade de continuidade na formação, que, nesse momento, encontra-se muito mais direcionada ao aprimoramento científico.

RESUMO

CHICARELLE, R. J. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. 2010. 223 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente realizada em instituições de educação infantil. Os objetivos específicos são: 1) evidenciar a importância atribuída à fala da criança na ação docente; 2) avaliar os fatores que dificultam ou favorecem a apropriação, o desenvolvimento e a ocorrência da fala da criança em seu ambiente escolar; 3) analisar as influências da ação docente no desenvolvimento e alargamento do lugar da fala da criança em seu ambiente educativo. Buscou-se a fundamentação acerca da fala nos argumentos e pressupostos das teorias psicológicas de Vigotski, Piaget e Wallon. São abordados alguns estudiosos divulgadores dessas teorias, bem como alguns interlocutores atuais de cada uma delas. Nessas três perspectivas teóricas, o ser humano é visto como um ser ativo, em processo de construção de si mesmo e de seu meio. Buscou-se, também, aprofundar estudos a respeito de questões concernentes à conceitualização e contextualização de criança e infância, educação infantil, políticas públicas e legislação, formação e ação docente, bem como questões relativas ao atendimento às necessidades específicas da criança da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, que se concretiza sob enfoque qualitativo. Para tanto, procedeu-se à observação dos sujeitos, à consulta dos documentos e à coleta de informações concedidas pelos profissionais de três instituições municipais de educação infantil do norte do Paraná. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de quatro anos e suas respectivas professoras e atendentes de creche. Definiu-se um critério de análise para as situações observadas, divididas em dois grandes agrupamentos: no primeiro, estão as situações em que se demonstrou a não intencionalidade docente de promover a participação da criança por meio da fala; no segundo, estão as situações em que se demonstrou a intencionalidade docente em promover a participação da criança, envolvendo-a por meio da fala nas atividades realizadas. Nas situações do primeiro agrupamento, constatou-se uma prática pedagógica dissociada das atividades que compõem as dimensões das funções da educação infantil e, conseqüentemente, da ação docente da educação infantil de cuidar e educar. No segundo agrupamento, foi necessário delimitar os dados em duas grandes categorias: a fala e a participação. Assim, a partir dos dados, foram obtidos, para cada categoria, diferentes tipos de fala, bem como tipos

de participação, tanto da criança como da docente, o que resultou em diferentes tipos de fala e de participação da criança e da docente. Constatou-se que a participação e a fala da docente possuem ação decisiva na fala e participação da criança. Evidenciou-se precariedade na qualidade das conversas, ausência de conversas, autoritarismo da docente com as crianças, ausência da proposição de liberdade e de oportunidades, restringindo-se, cada vez mais, um possível lugar da fala da criança. De modo geral, os dados demonstraram a inexistência da relação da criança com o adulto, de forma a contribuir para o desenvolvimento e alargamento do lugar de sua fala. Finalmente, constatou-se que, em três situações, a docente, de forma muito simples, envolveu as crianças em diferentes conversas, em um mundo imaginário, proposto nas diferentes brincadeiras. Esse tipo de ação representou pistas importantes à ação docente na educação infantil, apontadas como preponderantes no alargamento do lugar da fala da criança, desencadeando o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: O lugar da fala. Ação docente. Educação infantil.

ABSTRACT

CHICARELLE, R. J. **The place of children's discourse in teaching activities in kindergartens.** 2010. 223 f. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Current research aims at understanding and identifying the place that children's discourse occupies in teaching activities in children educational institutions. Specific aims comprise 1) the importance given to children's discourse in teaching activities; 2) the evaluation of factors that impair or favor the appropriation, development and occurrence of children's discourse within the school environment; 3) the influences of teaching activities in the development and the broadening of the place of child discourse in an educational environment. Arguments and presuppositions of Vygotsky's, Piaget's and Wallon's psychological theories were the bases for investigation on discourse, coupled to those formulated by other developers and by current interlocutors of the above theories. Within the context of the three theoretical perspectives, human beings are perceived as active beings in the process of building themselves and their environment. Issues on the concept and context of children and childhood, child education, public policies and legislations, teacher formation and activities, attendance to the specific needs of the child in children education were deepened. Actually it is a field research under a qualitative focus. Subjects' observation, consultation of documents and information ceded by professionals of three municipal institutions for child education in the northern region of the state of Paraná, Brazil, were employed. The subjects were four-year-old children and their teachers and attendants in a kindergarten. A criterion for the analysis of situations in two big groupings was prepared: first, situations which show teachers' non-intentionality to promote children's participation through discourse; second, situations which show teachers' intentionality in promoting and involving children's participation through discourse in suggested activities. In situations of the first grouping a dissociated pedagogical practice exists with regard to activities in which the dimensions of child education's functions and teaching activities of caring and educating in child education are composed. The restriction of data in two big categories was required in the second grouping: speech and participation. Different types of children's and teachers' discourse and participation were obtained for each category, with different types of children's and teachers' discourse and participation. Results show that the teachers' participation and discourse have a decisive effect on children's

discourse and participation. Quality of discourse was poor, coupled to lack of conversation and to the teachers' authoritarianism with the children, without any suggestion of freedom and opportunity. These facts restrict more and more a possible space for children's discourse. Data showed the lack of relationship between the child and the adult that would contribute towards the development and broadening of a space for discourse. There were three situations in which the teacher engaged the children, in a rather simple way, within three conversations, involving an imaginary world, in three different games. They are actually important ways in teaching activities in children's education and may be characterized as actions capable of favoring discourse space broadening, giving opportunity to children's speech and triggering their integrated development.

Keywords: The place of discourse. Teaching activities. Children's education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Sujeitos crianças organizados por instituição e gênero – Pré I	103
Quadro 2	–	Sujeitos docentes das três turmas de Pré I pesquisadas, com seus respectivos cargos, instituições e turnos	103
Quadro 3	–	Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição A	104
Quadro 4	–	Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição B	105
Quadro 5	–	Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição C	105
Quadro 6	–	Turmas, conteúdos e desdobramentos do trabalho realizado na educação infantil	110
Quadro 7	–	Turmas e funcionários da Instituição A	112
Quadro 8	–	Turmas e funcionários da Instituição B	113
Quadro 9	–	Turmas e funcionários da Instituição C	114
Quadro 10	–	Data, instituição e duração da observação; turno; profissional e situação/atividade do 1º agrupamento; profissional e situação/atividade do 2º agrupamento	119
Quadro 11	–	Siglas para identificação dos sujeitos	130
Quadro 12	–	Identificação dos sujeitos, data da observação e atividades desenvolvidas	131
Quadro 13	–	Categorias, aplicação das categorias aos sujeitos, tipos de fala e de participação da criança e da docente, identificação das situações e sujeitos correspondentes	134
Quadro 14	–	Categorias, tipos de fala e de participação da criança e da docente, e identificação das situações e dos sujeitos correspondentes	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ALGUNS PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE	22
2.1	PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS	22
2.1.1	A interação	24
2.1.2	A mediação, os signos e os instrumentos	25
2.1.3	A linguagem e o pensamento	26
2.2	PRESSUPOSTOS PIAGETIANOS	39
2.2.1	A interação, a construção e o conhecimento	40
2.2.2	A ação	44
2.2.3	A linguagem	48
2.2.4	As relações	54
2.3	PRESSUPOSTOS WALLONIANOS	58
2.3.1	A interação	59
2.3.2	A pessoa	61
3	A CRIANÇA E O LUGAR DE SUA FALA NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	70
3.1	A INFÂNCIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS	70
3.2	O ATENDIMENTO À CRIANÇA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	73
3.3	A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
4	PARA IDENTIFICAR O LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	95
4.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	95
4.2	PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS E SEU DELINEAMENTO	96
4.3	OS SUJEITOS DESTA PESQUISA: A CRIANÇA E A DOCENTE	101
4.4	OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INSTITUIÇÕES LOCAIS DE COLETA DE DADOS	107

4.4.1	O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição A	112
4.4.2	O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição B	113
4.4.3	O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição C	114
4.4.4	Descrição da sala do Pré I – Instituição A	114
4.4.5	Descrição da sala do Pré I – Instituição B	115
4.4.6	Descrição da sala do Pré I – Instituição C	115
4.5	CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	116
4.5.1	Descrição e análise das situações do primeiro agrupamento	121
4.5.1.1	A higienização: uso do sanitário, lavação das mãos, o despertar do sono e a arrumação pessoal, a escovação dos dentes e o projeto sobre higiene bucal	121
5.5.1.2	As refeições: café, almoço, lanche e jantar	123
4.5.1.3	O recreio das crianças e o intervalo das docentes	126
4.5.1.4	O sono	127
4.5.1.5	A chegada das crianças à instituição e a espera pela docente; a espera pelos pais e a saída das crianças da instituição	128
4.5.2	Descrição e análise das situações do segundo agrupamento	130
5	EM BUSCA DAS EVIDÊNCIAS QUE REVELAM O LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE	134
5.1	A FALA	136
5.1.1	A fala da criança	136
5.1.1.1	Tipo de fala da criança: choros, brigas, todos falando ao mesmo tempo, em tom alto, fazendo muito barulho	137
5.1.1.2	Tipo de fala da criança: conversas entre as crianças, em brincadeiras nas quais expressaram os próprios desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, produções e conquistas; muitas interações, com todas as crianças participando da atividade, falando, cantando e se movimentando com alegria, satisfação e interesse	141
5.1.1.3	Tipo de fala da criança: poucas palavras ou frases curtas e fragmentadas, para responder às exigências ou indagações da docente, quando solicitado	145
5.1.2	A fala da docente	148
5.1.2.1	Tipo de fala da docente: fala com uma tonalidade de voz alta e estridente; nervosismo; severidade; rigidez na imposição de regras, autoritarismo e comando, perda de controle da orientação da turma	148

5.1.2.2	Tipo de fala da docente: poucas palavras, gestos corporais e faciais; ouviu a fala da criança somente para negar ou permitir algo a ela; ouviu algumas crianças, mas não respondeu nada; não conversou com as crianças	152
5.2	A PARTICIPAÇÃO	156
5.2.1	A participação da criança	156
5.2.1.1	Tipo de participação da criança: ajuda mútua entre as crianças; brincar juntos; tranquilidade e concentração na realização da atividade; alegria, satisfação e interesse das crianças pela atividade	156
5.2.1.2	Tipo de participação da criança: desobediência, indisciplina; insatisfação, desinteresse, agitação; ficar calado ou isolado	159
5.2.1.3	Tipo de participação da criança: ausência de orientações da docente para a realização da atividade; organização própria das crianças	165
5.2.2	A participação da docente	166
5.2.2.1	Tipo de participação da docente: tomou conhecimento das falas e dos assuntos das crianças somente quando perguntou e a criança respondeu em voz alta; ouviu a fala das crianças com aflição, só para cumprir a formalidade da atividade	166
5.2.2.2	Tipo de participação da docente: organização das atividades e intervenções docentes que facilitaram a participação das crianças; expressão de afeto, amizade, confiança, segurança e atenção com a criança; satisfação com o trabalho	173
5.2.2.3	Tipo de participação da docente: desatenção às falas das crianças; atividades propostas não exigiram preparação, planejamento, esforço nem dedicação da docente; ausência de iniciativa; aspereza; insegurança nas decisões e ações; cansaço; desânimo; desinteresse com relação às atividades realizadas; descontinuidade e fragmentação dos conteúdos desenvolvidos nas atividades; ausência de experiências práticas dos conteúdos expostos pelas falas dos docentes	175
5.2.2.4	Tipo de participação da docente: cuidou das crianças, observando-as de longe, com a intenção de que elas não se machucassem ou brigassem	184
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS	188
	REFERÊNCIAS	212

1 INTRODUÇÃO

A linguagem em ambiente escolar é uma questão que sempre foi objeto de reflexão em minha atuação como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O interesse por essa temática se intensificou a partir do momento em que comecei a lecionar no ensino superior, na Disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, em virtude do contato diário com a prática dos professores dos Centros de Educação Infantil, no acompanhamento de acadêmicos estagiários.

Em minhas atividades como docente-orientador, cotidianamente me deparava com situações em que as crianças apresentavam grande dificuldade relacionada à fala, já que essa linguagem é uma das mais utilizadas pela criança pequena.

Esses fatos levaram-me a refletir sobre possíveis agentes desencadeadores dessas dificuldades das crianças. Foi então que comecei a me perguntar: as crianças têm oportunidade de falar, de expressar seus sentimentos, suas ideias, seus desejos, suas necessidades, suas produções, suas conquistas e seu pensamento no ambiente escolar de serem ouvidas? As crianças têm espaço para falar e serem ouvidas? São incentivadas a se expressar? O que elas falam tem valor diante da docente e das outras crianças? Por outro lado, era comum observar as crianças muito falantes entre si. Nesses casos, vinham-me as seguintes questões: o que elas estão dizendo? As professoras sabem o assunto das conversas dos pequenos? Por que lanço essas questões? Geralmente, quando as crianças estavam conversando, as professoras buscavam contê-las com frases, tais como: faça silêncio! Comam quietos! Agora não é hora de falar; é hora de fazer a atividade! Compondo esse quadro, as profissionais, na maioria das vezes, mantinham-se distantes das crianças, conversando com outros adultos ou, simplesmente, olhando as crianças à distância. Esses fatores parecem-me até mesmo ser um empecilho para que as profissionais acompanhem as expressões infantis com acuidade.

Tais questões desencadearam a necessidade de refletir acerca da intervenção pedagógica dos profissionais que atuam diretamente com a criança de educação infantil, no sentido de que esta investigação, além de evidenciar a referida problemática, possa, principalmente, contribuir, como subsídio teórico-prático, para o trabalho pedagógico com os futuros profissionais em formação no nível superior, bem como com aqueles que já atuam nesse nível de ensino.

É necessário, todavia, considerar que o termo linguagem é amplo e pode ser discutido por diversas áreas, contendo, portanto, diferentes enfoques. Do mesmo modo, diversas áreas do conhecimento, muitas vezes, denominam linguagem para se referirem à linguagem matemática, artística, da dança, dentre outras. Mesmo na área da psicologia, a linguagem humana também é compreendida sob diferentes aspectos: linguagem oral, gestual, corporal e escrita. Nesta pesquisa, a temática geral linguagem é delimitada, contemplando, especificamente, a fala, a expressão oral da criança da faixa etária da educação infantil.

Nesse contexto, é de fundamental importância buscar responder a essas instigantes questões. Para tanto, é estabelecido como **objetivo geral** da presente pesquisa: **compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente realizada em instituições de educação infantil**. Como **objetivos específicos**, são destacados os seguintes: **1) Evidenciar a importância atribuída à fala da criança na ação docente; 2) Avaliar os fatores que dificultam ou favorecem a apropriação, o desenvolvimento e a ocorrência da fala da criança em seu ambiente escolar; 3) Analisar as influências da ação docente no desenvolvimento e alargamento do lugar da fala da criança em seu ambiente educativo**.

Para alcançar esses objetivos, apresentados **na seção 2** deste estudo, buscou-se a fundamentação acerca da fala, nos argumentos e pressupostos nas teorias psicológicas de Vigotski¹, Piaget e Wallon, nas quais o ser humano é visto como um ser ativo, em processo de construção de si mesmo e de seu meio. São abordados alguns estudiosos colaboradores, contemporâneos aos referidos autores dessas teorias, bem como alguns interlocutores atuais de cada uma delas.

Buscou-se, também, **na seção 3** desta pesquisa, apresentar os estudos a respeito de questões concernentes à conceituação e à contextualização de criança e infância, educação infantil, políticas públicas e legislação, formação e ação docente, bem como questões relativas ao atendimento às necessidades específicas da criança da educação infantil.

Na seção 4 desta pesquisa, apresenta-se o delineamento metodológico. Procurou-se em por meio da descrição e análise dos dados dar coerência ao referencial teórico anteriormente anunciado. Isso pelo fato de tratar-se de uma pesquisa de campo, a qual se concretiza sob enfoque qualitativo, como destacam Lüdke e André (1996), por ressaltar os dados subjetivos relacionados aos significados presentes no processo de apropriação de conhecimento. Com propósitos de interpretação, análise e identificação da situação prática em que os sujeitos se

¹ Grafa-se, nesta investigação, **Vigostski** quando for escrito fora dos parênteses, de acordo com o discutido e combinado no Congresso Internacional Histórico-Cultural, realizado em Campinas em 2000, e quando for escrito dentro dos parênteses, será grafado conforme o texto ou a citação em que o nome estiver inserido.

encontram, no que tange ao lugar da fala infantil e à ação docente, utilizou-se, como método de coleta de dados, a observação. Conforme sustenta Trivinõs (1987), tal método revela-se fundamental em estudos de caráter qualitativo. Nas observações, buscou-se focar as situações que compõem a ação docente, bem como aquelas vivenciadas pela criança em seu ambiente educacional.

Foram bases para a coleta de dados as ações educativas, as relações construídas e realizadas com a criança, especificamente enfatizando-se aquelas direcionadas à fala da criança. Embora diferentes profissionais estivessem presentes em alguns momentos das observações, nem todos se constituíram em sujeitos desta investigação. Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa são crianças de quatro anos e suas respectivas professoras e atendentes de creche. Duarte (2002) ressalta que, no caso das investigações de caráter qualitativo, os sujeitos têm uma importância imprescindível, na medida em que intervêm decididamente em todo o processo de pesquisa. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) destacam que, na concepção qualitativa, um dos principais aspectos é o fato de despender grande valorização dos sujeitos como atores sociais.

A pesquisa envolveu três turmas da referida faixa etária da educação infantil, uma de cada centro de educação infantil (CMEI) de uma cidade do norte do Paraná. Assim, os três centros de educação infantil constituíram os locais de coleta de dados. Foram utilizadas também as informações concedidas pelos profissionais das instituições para a construção da caracterização dos sujeitos e dos locais de coleta de dados. A consulta aos documentos, como o Regimento Escolar, a Proposta Curricular da referida rede e os Planejamentos: o geral da rede, os das unidades educacionais e os específicos das três turmas observadas, os quais foram igualmente importantes para compor os dados e analisá-los.

As observações foram realizadas, principalmente, por meio do recurso da filmagem dos sujeitos inseridos em suas atividades de rotina, em situações diárias e habituais, nas instituições de educação infantil. Buscou-se registrar os diferentes momentos, as atividades, as situações vivenciadas pelos sujeitos nas instituições de educação infantil, tais como: a) assembleias, relatos do cotidiano realizados pela criança, encenação do contar e ouvir histórias, músicas cantadas; b) Desenho, escrita, pintura, modelagem; c) Brincar livre e dirigido; d) Higienização (banho, escovação de dentes, lavagem das mãos) e troca de roupas; e) Chegada das crianças à instituição ou sua saída; f) Refeição (café da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar); g) Sono, descanso.

Diante dos dados, percebeu-se que, em alguns tipos de situação, havia a intencionalidade por parte da docente de envolver a criança em sua participação oral, mas em

outros tipos de situação não havia tal intencionalidade. Frente a esse fator, o qual representa um dado inicial da pesquisa, foi necessário seguir um primeiro **critério** de organização dos dados. Esse critério se concretizou na separação das situações observadas em **dois grandes agrupamentos**.

No **primeiro agrupamento**, estão presentes as situações que demonstraram a **não intencionalidade docente** de promover a participação da criança por meio da fala nas atividades realizadas. Essas situações ficaram aglutinadas assim: a higienização (uso do sanitário, lavagem das mãos, o despertar do sono e a arrumação pessoal, a escovação dos dentes e o projeto sobre higiene bucal); as refeições (café, almoço, lanche e jantar); o recreio das crianças e intervalo das professoras; o sono; a chegada das crianças à instituição e a espera pela docente; a espera pelos pais e a saída das crianças da instituição. Na distinção das atividades do **primeiro agrupamento**, observou-se que não houve intencionalidade docente direcionada à promoção da participação da criança por meio da fala. Os momentos em que as crianças falavam eram sempre interrompidos pela coerção, pelo comando, pelo próprio barulho que não permitia que um escutasse o outro. As docentes não tiveram a intenção de promover a fala da criança, de ouvir a criança e não sabiam o que as crianças diziam nas conversas entre si. Nas situações do **primeiro agrupamento**, houve a constatação de uma prática dissociada, com relação às atividades que compõem as dimensões do cuidar e do educar, próprias das funções da educação infantil e da ação docente da educação infantil. Isso pôde ser visto em relação tanto ao profissional que desenvolvia tais atividades e no modo como ele as desenvolvia, quanto à duração, ao tempo que essas atividades ocupavam na rotina dos sujeitos.

Nas situações que compuseram o **segundo agrupamento**, as quais **demonstraram a intenção** por parte **da docente** de promover a participação da criança, envolvendo-a por meio da fala nas atividades realizadas, os sujeitos realizavam atividades, tais como: assembleias, relatos do cotidiano realizados pela criança, encenação, o contar e ouvir histórias, músicas cantadas; desenho, escrita, pintura, modelagem; brincar livre e dirigido.

Para a análise dos dados na **seção 5** desta pesquisa, especificamente das situações provenientes do **segundo agrupamento**, fez-se necessário a elaboração de categorias que traduzissem os possíveis resultados. Os processos de análise e interpretação dos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), representam uma etapa fecunda e requerem criatividade do investigador, para o estabelecimento de conexões entre as ideias, em resposta ao problema proposto. Diante dos referidos dados, fez-se necessário delimitá-los em duas grandes **categorias**: a **fala** e a **participação**. Assim, a partir dos dados, foram obtidos, para cada

categoria, diferentes tipos de fala, bem como tipos de participação, tanto da criança como da docente. Para a análise dos dados do segundo agrupamento de situações, essas duas categorias foram utilizadas relativamente aos dois tipos de sujeito, quais sejam, a criança e a docente. Tais categorias ficaram assim organizadas: **a fala da criança e a fala da docente; a participação da criança e a participação da docente**. Quando os dados do referido agrupamento foram aplicados a essas categorias, desencadearam-se **tipos de fala e de participação da criança e da docente**.

Por fim, na **seção 6** desta pesquisa, têm-se as considerações finais e possíveis encaminhamentos. Estão presentes as possíveis respostas ao problema investigativo proposto, bem como são apontados possíveis rumos ou, até mesmo, lacunas as quais esta pesquisa não pôde preencher.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE

Os pressupostos psicológicos da infância a serem estudados a seguir representam alguns elementos importantes das contribuições das proposições de Vigotski, Piaget e Wallon, bem como as discussões de estudiosos dessas teorias. Cada abordagem traz posicionamento próprio e apresenta diferentes enfoques, que são atribuídos a cada conceito elaborado; no entanto, é justamente essa distinta forma de analisar e compreender um dado, um fato, um acontecimento que propicia subsídios de fundamentação a esta investigação. Mediante as contribuições dessas três ideias psicológicas da infância, permitem-se a compreensão acerca do desenvolvimento da criança que se relaciona à sua linguagem, especificamente à fala. Cada teoria traz também aporte para a discussão da ação docente com a criança de educação infantil.

2.1 PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, conforme destacam, Veer e Valsiner (1996), em uma pequena cidade da então União Soviética. Sua família, de origem judaica, possuía boa formação educacional, profissional, bem como recursos financeiros. Esses fatores possibilitaram-lhe uma formação consistente desde sua infância. Aos 18 anos, embora tenha feito sua matrícula no curso de medicina, desistiu e optou pelo curso de direito. Concomitantemente a esse curso, os autores anteriormente citados pontuam que Vigotski estudou Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavskii. Aos 28 anos, casou-se com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas.

Desde 1917, quando concluiu suas atividades acadêmicas, Vigotski teve muitas realizações intelectuais e profissionais, lecionando e ministrando cursos em Gomel. Em 1924, foi morar em Moscou, onde Lecionou literatura, estética e história da arte, instalou um laboratório de Psicologia e fundou uma editora de revista literária. Vygotsky teve reconhecimento devido ao seu vasto conhecimento em diversas áreas, por suas análises e

críticas literárias, por sua capacidade de inovar e, mesmo lutando contra a tuberculose, seu trabalho foi de ampla e profunda riqueza intelectual.

Em sua época, como afirma Rego (1995), destacou-se pela velocidade em produzir para além de 200 trabalhos científicos e pelas análises feitas, oferecendo explicações provenientes do campo histórico e psicológico das obras de arte. Foi participante ativo na revolução russa, de forma intelectual, por meio de suas produções e pela disseminação de suas ideias, em busca de uma sociedade em que houvesse justiça e que fosse extinta a exploração humana. Após a revolução, Vigotski dedicou-se a estudos no campo da psicologia, especialmente os voltados ao desenvolvimento das funções mentais, às influências da cultura na cognição, à linguagem, dentre outros. Retomou os estudos na área da Medicina e atuou intensamente no grupo de pesquisa sobre neuropsicologia, contando, dentre seus membros, com Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, os quais posteriormente deram continuidade aos seus estudos.

Rego (1995) acrescenta que Vigotski atuou na área da “defectologia”, termo atribuído a área que estuda as deficiências mentais e sensoriais. Ele investigou diversas causas, direcionando estudos às atividades do sistema nervoso, bem como a assuntos relacionados à neurociência. Foram inúmeras as contribuições do autor no “Instituto de Deficiências de Moscou”. Foi o instituidor da escola soviética de psicologia histórico-cultural. A influência das ideias de Engels e de Marx, o fato de ter vivido períodos políticos difíceis e distintos, desde o regime de czares russos, depois a vivência da revolução comunista até a política e ditatória stalinista foram fatores que, de alguma forma, influenciaram a produção vigotskiana.

Conforme Rego (1995), embora Vigotski estivesse de acordo com o conceito da influência humana, com relação à cultura, expressava aos políticos do regime stalinista a capacidade humana de transformar seu meio, gerando, assim, diferentes e novas formas de ser e de agir. Com o acesso de Stalin ao poder, no ano de 1924, a produção intelectual do autor se restringiu, e, em 1936, toda a sua obra foi censurada, sendo que grande parte dela foi destruída por causa da ditadura stalinista. Essa proibição deu-se pelo fato de vincularem Vigotski a uma ameaça idealista ao regime ditatorial, o que foi motivado pelas críticas que o autor teceu à teoria de Pavlov, com relação às potencialidades de condicionamento do meio. O tempo de repressão e censura durou 20 anos. Como afirma a autora anteriormente citada, a tuberculose, resultou em sua morte prematura, em junho de 1934, antes mesmo de completar 38 anos, no auge de sua vida e de sua produção científica.

2.1.1 A interação

Vigotski é representante da produção científica soviética. Psicólogo, estudioso de muitas áreas, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento humano. Buscou, na teoria marxista, princípios metodológicos para suas pesquisas acerca dos processos psicológicos e, pautando-se nesses princípios, Luria (2001, p. 25), um dos colaboradores de Vigotski, afirma que

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

O desenvolvimento é visto por (1994; 2001) como o resultado das interações mútuas com o meio social e cultural em que se vive. O processo de aprendizagem, dessa forma, direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o pensamento, a memória, a percepção, a imaginação, dentre outras, as quais estão em movimento.

Veer e Valsiner (1996) apoiados nas ideias de Vigotski destacam sobre as diferenças importantes entre animais e seres humanos, fundamentadas justamente no que tange à cultura. Os animais dependem da herança e da determinação genética; os seres humanos, ao contrário, podem transmitir o que foi produzido na cultura, dominando-a, pois “os traços especificamente humanos [...] são adquiridos no domínio da cultura, por meio da interação social com os outros” (VEER; VALSINER, 1996, p. 213). Dessa forma, apesar de não serem desconsiderados os fatores biológicos, estes não são determinantes do desenvolvimento do sujeito. A base genética do comportamento está nos processos psicológicos elementares. Já os processos psicológicos superiores (também chamados funções psicológicas superiores) são especificamente humanos e se desenvolvem com base na interação social.

Ao rejeitar as concepções inatistas e ambientalistas, ou até mesmo uma sobreposição dessas teorias sobre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (1994) enfatiza que o aprendizado tem início antes da idade escolar, por meio da mediação social, dos signos e instrumentos, da linguagem, dos objetos e das pessoas que estão presentes no meio social e cultural, os quais contribuem para o desenvolvimento do sujeito.

Assim, Vigotski (1994, p. 74) apresenta também o conceito de internalização, que se trata da “[...] reconstrução interna de uma operação externa”. Para ilustrar o conceito de internalização, menciona a ação de um bebê que tenta pegar algo, mas não consegue. Esse

gesto, então, torna-se para a outra pessoa (no caso, um adulto) um gesto de apontar. Vigotski (2001, p. 114) postulou, portanto, que

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

E, só mais tarde, segundo o mesmo autor, a criança, com a repetição dessa mencionada experiência, irá associar o seu movimento de tentar pegar com o gesto de apontar. É nesse movimento que se dá a internalização: algo que era externo à criança torna-se interno, permitindo-lhe compreender sua realidade e interagir com o outro.

2.1.2 A mediação, os signos e os instrumentos

Os signos e instrumentos auxiliam na mediação do homem com o mundo: “O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 1994, p. 70). A maior ligação entre signo e instrumento está na função mediadora que ambos exercem. Percebe-se que signos e instrumentos são os grandes responsáveis pela mediação entre homem e meio. Por meio da interação, da atuação “do outro sujeito” (que pode ser pais, professores, irmãos, amigos da criança), da convivência, das trocas de experiências, a criança internaliza gradativamente, ou seja, elabora internamente o que está externo a ela, constituindo, assim, as funções psicológicas superiores. Portanto, na dimensão psicológica, signos e instrumentos podem ser incluídos na mesma categoria. A diferença fundamental está na maneira pela qual eles

[...] direcionam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido

para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 1994, p. 72-73).

A relação entre o ser humano e o mundo ocorre de forma mediada, isto é, não é direta, podendo se realizar por meio de instrumentos e signos. Por meio de ferramentas e instrumentos, o homem se relaciona com o mundo, visto que os mesmos são responsáveis pela intermediação, pela mediação da ação concreta do homem no mundo. De acordo com Vigotski (1994), os signos representam outro tipo de mediação, que se faz de forma semiótica ou simbólica, internamente. Eles se encarregam de mediar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no campo psicológico. Há tipos de signo que se apresentam de forma concreta, como, por exemplo, os sinais de trânsito. Os usuários que compartilham aquele sistema de sinais compreendem e se apropriam daquelas informações para que o trânsito flua de forma ajustada.

Existe também outro tipo de signo, completamente simbólico, internalizado no sistema psicológico: são os mediadores semióticos ou simbólicos. Aqui, apresenta-se uma característica peculiar do ser humano, que é a representação. O indivíduo passa pela apropriação de um sistema simbólico, como, por exemplo, uma cadeira. Ocorre uma relação não mediada, uma relação física, entretanto esta envia ao indivíduo o conceito, a ideia de cadeira. Essa é uma característica humana que possibilita ao homem passar por dimensões do campo simbólico, permitindo-lhe lembrar de fatos passados sem que esses fatos estejam presentes, ou mesmo os que vão acontecer, de modo a antecipar, fazer projeções. A maior parte das atividades humanas constitui-se de relações mediadas, não havendo a necessidade de cada membro passar pelas mesmas experiências pela qual outra pessoa já passou na história da humanidade. Os signos são construídos culturalmente e, nessa relação mediadora, o sujeito desenvolve a capacidade de representação simbólica, sendo a linguagem o fator principal para que isso ocorra.

2.1.3 A linguagem e o pensamento

A linguagem, na concepção vigotskiana, tem um significado relacionado à comunicação humana pressupõe a oralidade, o discurso, os gestos, as expressões faciais e a escrita, que são formas de representação simbólica. Ela está relacionada estreitamente à assimilação dos conhecimentos e do aprendizado, apropriados pelo homem. Por esse motivo,

ela se torna foco principal das investigações de Vigotski (2001), o qual busca compreender o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento da linguagem, para Vigotski (2000a), é extremamente importante, por se tratar de uma das funções relacionadas à organização e ao desenvolvimento do pensamento. Por isso, o autor inicia suas investigações direcionadas justamente aos aspectos referentes ao desenvolvimento da conduta infantil.

De acordo com Luria e Yodovich (1985), ao longo da história da psicologia, a linguagem ocupou um papel irrelevante. Até mesmo estudiosos como Torndike e Watson viam a linguagem apenas como um item na formação de “hábitos motores”. E investigadores como K. Bühler e Ch. Bühler compreendiam como “espirituais e inatas” as atividades nervosas superiores da criança, que amadureceria em um processo gradual, de acordo com a importância de tais atividades. Entretanto, autores da psicologia soviética criticam e rejeitam essas duas concepções, acrescentando algo importante para a educação, pois

A primeira destas teorias, ao considerar o desenvolvimento complexo como uma simples combinação de hábitos, reduz o ensino e a educação a uma simples exercitação. A segunda, ao considerar ‘a maturação das capacidades mentais’ como um processo contínuo, espontâneo, não só escamoteia o problema da explicação do desenvolvimento mental, como também relega a um plano secundário as influências educativas, a considerá-las quando muito, como um meio para acelerar ou retardar a ‘maturação natural’ cuja direção já está predeterminada (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 9).

Ao rejeitar essas concepções, a psicologia soviética tece três proposições referentes ao desenvolvimento da atividade mental. A primeira, com base na psicologia materialista, postula que os processos mentais têm concentração “[...] em formas reais de inter-relação entre o organismo e o meio” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 10). Entretanto, os referidos “[...] sistemas não devem ser considerados como propriedades inatas da vida mental, mas sim ser compreendidos como resultados de certas formas de atividade reflexa, sujeita, a todo momento, à análise concreta” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 9). A segunda proposição diz respeito ao papel do desenvolvimento na formação dos processos cognitivos, sendo o mesmo compreendido a partir da teoria dos reflexos. A terceira trata do estudo da atividade mental infantil, compreendendo-a como decorrência da vida social e reafirmando que a origem dos processos mentais não se encontra na alma, e sim nas “[...] formas mais complexas de vida social do homem e na comunicação da criança com as pessoas que a rodeiam [...]” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 14).

De um lado, como sustenta a teoria dos reflexos, a linguagem se baseia em reações inatas, em reflexos hereditários, incondicionais, como o grito do bebê. Tal reação vocal é a base na qual se edifica a linguagem oral do adulto. Contudo, seria um tanto difícil enumerar as reações inatas que compõem o grito. Por isso, à luz de novos estudos, Vigotski (2000a) destaca que as reações vocais do recém-nascido não são um reflexo incondicionado único, mas talvez uma série deles vinculados entre si. Ele ressalta que Ch. Bühler foi a primeira a estudar e registrar minuciosamente o desenvolvimento da linguagem. Para ela, devido ao aparecimento da reação vocal, ocorrem as reações denominadas contato social, as quais se estabelecem com a ajuda da linguagem.

Em princípio, as reações condicionadas não aparecem como respostas isoladas, mas como um sinal; depois se diferenciam, apresentando-se os sinais com maior frequência e, ao final, a reação se forma somente com um determinado estímulo. Sendo assim, a reação generalizada, que, no caso, é a reação vocal, não se desenvolve isoladamente; ela faz parte de um grupo de reações. Observa-se sempre um grupo de movimentos, entre os quais o desenvolvimento vocal é só uma parte ou um elemento. Destaca-se, cada vez mais, a reação vocal diferenciada, que começa, precisamente, a adquirir significado central. Desaparece uma série de movimentos, permanecendo a mímica unida à reação vocal.

A função vocal do bebê tem base fisiológica. A primeira função é o movimento expressivo, que Vigotski (2000a) considera uma reação incondicionada, instintiva, a qual revela os estados emocionais do organismo, como, por exemplo, quando o bebê se assusta, ele grita, como consequência de um reflexo, uma reação incondicionada. Enfim, o movimento expressivo é uma reação emocional. A segunda função é a de contato social, a qual aparece já quando a reação vocal se converte em reflexos condicionados. A partir do primeiro mês de vida, surge o reflexo vocal “educado”, condicionado como resposta à reação vocal das pessoas ao redor do bebê. A voz da criança se converte em um instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, em sua “pré-história”, ao longo do primeiro ano de vida da criança, a linguagem está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, instintivas e emocionais e, por meio da “diferenciação”, ocorre a reação vocal condicionada independente. Por decorrência disso, modifica-se a própria função da reação.

Mas as reações vocais da criança não são a linguagem; esse ponto é ressaltado por Vigotski (2000a) como o mais difícil para o entendimento do desenvolvimento da linguagem infantil, pois há diferenças, tanto do ponto de vista fisiológico como do psicológico, a respeito de um mesmo processo. O referido autor concluiu em suas investigações que a reação vocal

da criança se desenvolve, em princípio, de forma totalmente independente do pensamento. Segundo ele, não há como atribuir à criança de um ano e meio a consciência da linguagem ou do pensamento formado. Isso porque, inicialmente, a linguagem não se relaciona com o desenvolvimento do pensamento infantil e dos processos intelectuais da criança. Esse argumento do autor se sustenta em pesquisas com crianças “idiotas” e crianças “mentalmente atrasadas”, concluindo-se que essas crianças passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento. Vigotski (2000a) cita L. Einger, o qual observou reações vocais em uma criança que nasceu descerebrada, constituindo mais um argumento para a explicação da disparidade inicial de caminhos da linguagem e do pensamento. De acordo com essas investigações, não só a linguagem se desenvolve, inicialmente, de modo independente do pensamento, mas a recíproca é também verdadeira: o pensamento começa a se desenvolver independentemente da linguagem.

Vigotski (2000a) destaca as investigações de Stern, o qual foi o primeiro a formular uma teoria sobre as peculiaridades do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil. Sua teoria assegura que, entre um ano e meio e dois anos, o pensamento e a linguagem se encontram em uma fase de grande mudança e seguem um novo curso. O autor, com base nas investigações de Stern, enfatiza três sintomas no desenvolvimento da linguagem: saltos ou incremento no vocabulário; etapa das perguntas; mudança radical no vocabulário infantil. O mesmo autor observa que, no terceiro sintoma, localiza-se o limite entre as etapas do desenvolvimento psíquico da criança, permitindo-nos perceber a “virada” no seu desenvolvimento. Como constata Vigotski (2000a), Stern supunha que, na esfera do desenvolvimento do pensamento infantil, ocorre algo distinto de um simples reflexo condicionado e a criança faz, conscientemente, a ligação das relações existentes entre signos e significados. Essa interpretação parte da semelhança fenotípica externa dos objetos, mas tal semelhança não significa que tais objetos sejam realmente idênticos.

Vigotski (2000a) contesta essa ideia, afirmando que é espantoso que uma criança de um ano e meio a dois, quando seu pensamento se encontra em uma fase extremamente primitiva, seja capaz de um ato de tamanha exigência intelectual, como compreender a relação entre signo e significado. Novas investigações do referido autor permitem compreender que a criança não descobre o significado das palavras no referido período de mudanças, como sustenta Stern. A criança apenas procura compreender a estrutura externa do significado da palavra, assimilando que a cada objeto corresponde uma palavra.

Na história humana (filogênese), a linguagem se desenvolve pelo mesmo caminho. A linguagem oral e as palavras não são inventadas nem são consequência de um pacto entre os

homens para a denominação do objeto, mas percorrem psicologicamente toda a linha do desenvolvimento do reflexo condicionado. Nesse sentido, a linguagem (a fala) passa por três momentos em seu desenvolvimento, como pontua Vigotski (2000a): primeiro, há um complexo de som; segundo, o significado; e terceiro, a união da palavra com uma imagem determinada. O desenvolvimento linguagem humana, especificamente no caso desse estudo, a fala da criança, é resultado de condições externas, da história humana, proveniente de relações e ações sociais e imagens que representam o mundo.

Assim, para que um determinado estímulo se transforme em signo psicológico, deve possuir certas propriedades psicológicas. Converte-se em signo e em símbolo, quando a criança compreende uma mesma estrutura com todos os elementos que com ela se relacionam. Mediante a compreensão das palavras, a criança se apropria da sua imagem externa, incorporando cada palavra concreta a partir das pessoas que fazem parte de sua convivência. O autor demonstra que é difícil falar em “descobertas”, visto que o que ocorre é apenas uma assimilação externa entre a palavra e o objeto, não acontecendo ainda uma relação interna do signo.

Vigotski (2000a) constatou que a palavra tem uma ação decisiva para que ocorram novas configurações de comunicação, as quais se originam quando ocorre a generalização do objeto na relação direta. Luria e Yodovich (1985), reportando-se aos estudos de Vigotski, reafirmam que a linguagem influencia o desenvolvimento infantil desde os primeiros meses de vida. Na relação adulto-criança, ocorrem novas possibilidades a respeito das relações com a “realidade”, as quais não seriam tão profundas e complexas se partissem de experiências individuais. Expõe-se aqui uma nova concepção do desenvolvimento cognitivo, a qual destaca a participação ativa do outro, com o outro, em experiências práticas e coletivas do uso e da influência ativa da linguagem. Assim,

Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 11).

Os estudos sobre os processos mentais da criança como resultado da “intercomunicação” desta com seu meio e a apropriação de experiências transmitidas pela linguagem tornam-se os principais alvos de estudo da psicologia soviética. A relação da fala,

da comunicação, com o adulto também é objetivo central da pesquisa de Luria e Yodovich (1985, p. 11). A palavra age como aquela que “[...] dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação”.

Essa forma de compreender a ação da palavra do outro na organização e no desenvolvimento dos processos mentais é exemplificado pelos autores anteriormente mencionados com o aprendizado das primeiras palavras que a mãe diz ao seu filho. Ela, ao nomear o objeto percebido “copo”, acrescentando o seu papel, dizendo que o mesmo serve “para beber”, retira do objeto características como, por exemplo, seu peso, sua forma, sua cor, permitindo à percepção ver tal objeto de maneira permanente e generalizada, como um copo qualquer, sem especificidades. Nesse sentido,

[...] a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma. [...] A palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência. [...] A palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo. Esta subordinação das reações à palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 12-13).

Tal influência da palavra (no sentido de conhecimento) nos processos mentais contribui para a reorganização da percepção. Quando a criança diz verbalmente o que vai fazer ou está fazendo, é uma maneira, de acordo com os autores, de localizar-se em meio aos objetos e às pessoas percebidos.

Ao estabelecer verbalmente as complexas associações e relações existentes entre fenômenos percebidos, introduz modificações essenciais na percepção das coisas que influem nela: começa a atuar de acordo com influências elaboradas verbalmente ao reproduzir as associações verbais reforçadas pelas anteriores instruções do adulto, e as modifica em seguida, isolando verbalmente os objetivos imediatos e últimos da sua conduta, indicando os meios para alcançar estes objetivos e subordinando-os a instruções formuladas verbalmente (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 13).

A respeito da regulação de conduta, Luria e Yodovich (1985, p. 13-14) citam os estudos de Pavlov, observando que a fala passa pelo

[...] meio de comunicação básico, converte-se também num meio de análise e síntese da realidade mais profunda e, o que é fundamentalmente mais importante, ‘no regulador mais elevado da conduta. [...] A percepção e a atenção, a memória e a imaginação, a consciência e a ação deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, eternas e inatas e começam a ser entendidas como o produto de formas sociais complexas dos processos mentais na criança, como complexos ‘sistemas de funções’ que resultam do desenvolvimento da atividade infantil nos processos de intercâmbio, como atos reflexivos complexos em cujo conteúdo se inclui a linguagem e que, segundo a terminologia de Pavlov, se efetuam com a íntima participação de dois sistemas de sinais: o primeiro, relativo aos estímulos percebidos diretamente e o segundo, com sistemas de elaboração verbal.

Luria e Yodovich (1985) destacam as investigações de G. L. Rosengardt acerca da importância da palavra para a constituição da percepção e da memorização até os dois anos de vida. Esse autor comprovou que a palavra vai aos poucos sendo utilizada por diferentes meios percebidos e a memória da criança, nessa faixa etária, assume novos aspectos, como resultado dessa estreita relação. Ao distinguir características fundamentais de um determinado objeto, a criança faz com que a palavra se torne estável e generalizada, de modo que a percepção dos objetos libera novas formas ao desenvolvimento de uma memória coesa e *discriminadora*. Os autores também mencionam outras investigações integrantes da psicologia soviética, as quais reafirmam a atuação da linguagem na complexidade da conduta da criança.

O desenvolvimento de formas ativas de memorização, as primeiras formas da conduta volitiva da criança e, em especial, a diferenciação de motivos de conduta e a construção de ações conscientes complexas provaram estar ligados a essas complexas reorganizações de atividade que aparecem no processo de generalização e ter ainda estreita relação com o desenvolvimento da linguagem infantil. Os processos verbais capacitam a criança, através da generalização, a formular objetivos e lhes proporcionam os meios necessários para a sua consecução, possibilitam-lhe a criação de um plano de brinquedo ‘imaginativo’, a cujo serviço põe a aquisição de complexas formas de conduta, inacessíveis em abordagem direta. A investigação da gênese das formas superiores de atividade psicológica demonstrou, uma vez mais, sua complexa composição e o papel da fala na formação da consciência infantil (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 16).

Os autores mencionados, também colocam em destaque a pesquisa de Ivanov, Smolensky e Krasnogorsky, que buscaram identificar a função da palavra na conexão nervosa superior infantil. Esses pesquisadores apontaram que a palavra pode suprir um estímulo incondicionado ou condicionado, explicitando que, com o uso de instruções verbais, ocorrem novas formações e abrem-se novas características de conexões temporais. Eles citam os

trabalhos de Lublinskaya a respeito da diferenciação com crianças na faixa etária de um ano e meio a dois, nos quais se demonstrou, a partir da existência de dificuldades em tecer diferenças, que estas diminuíram consideravelmente, ao se somar “etiquetas verbais dos sinais diferenciadores”, o que tornava a diferenciação mais estável e generalizada (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 17). A interação dos sistemas de sinais evidencia que a variedade de funções exercida pela linguagem possui participação direta na formação dos processos mentais. Além disso, tais funções

[...] reorganizam essencialmente o curso natural destes processos, modificando, por exemplo, a relação natural de força dos estímulos. É interessante destacar que a palavra produzida teve efeitos em crianças de quatro e cinco anos, nas condições experimentais habituais, enquanto que, nos casos de a palavra do instrutor reavivar conexões estáveis antigas, se dava, muito antes, uma mudança nas relações de força dos estímulos. E mais interessante ainda é o fato de a própria linguagem da criança começar, gradualmente, a incluir-se na formação das conexões temporais e mudar, de maneira essencial, este processo. [...] com a intervenção [...] a linguagem da criança começa a participar regulando movimentos e atos [...] tornando-se o fator mais importante no desenvolvimento da função orientadora na criança e, com ela o da função reguladora da fala, se situam exatamente entre quatro e quatro anos e meio de idade (LURIA; YODOVICH, 1985, p.18, 42-43).

No processo de apropriação da linguagem, de formulação de conceitos e de seu desenvolvimento, a imitação ocupa um papel importante nos pressupostos vigotskianos. Vigotski (2000b, p. 328) observa que,

[...] na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa.

Fernandes (2007) ao investigar especificamente a respeito da imitação, observa que, na história do desenvolvimento humano e na educação tradicional, o conceito de imitação esteve relacionado à ação mecânica de reprodução de padrões. Ressalta que, apesar de haver uma relação dialética entre imitação e a capacidade de criação, a imitação não deve ser adotada como um método de ensino. Nesse sentido, a autora interpreta o conceito de imitação segundo o posicionamento vigotskiano, observando que, quando a criança realiza uma

atividade com ajuda do professor, verifica-se que ela necessita do auxílio do outro para aprender. Fernandes (2007) adverte que o professor precisa ensinar aquilo que a criança é capaz de aprender, de modo que exerça um papel ativo e interativo em seu meio social.

Imitar, segundo Vigotski (2000a), envolve uma tarefa intelectual, pois “[...] uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1994, p. 104) e que produz a reconstrução dos conteúdos apropriados. Por outro lado, a imitação “por tentativa e erro” se refere a cópias mecânicas, configurando-se em treinos desprovidos das capacidades intelectuais. O autor acrescenta que a imitação é uma das vias por meio da qual a criança se relaciona com a cultura historicamente construída.

O autor explica, assim, o intrincado sistema de conexões, no qual a imitação se constitui em um dos caminhos fundamentais rumo ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do ser humano:

[...] La historia natural de los signos nos enseña que las formas culturales del comportamiento tienen raíces naturales en las formas naturales, que están unidas a ellas por miles de conexiones y surgen a base de estas últimas y de ninguna otra forma. Allí donde los investigadores veían hasta ahora bien un simple descubrimiento bien un simple proceso de formación de hábitos, la investigación real pone de manifiesto la existencia de un complejo proceso de desarrollo. [...] Puedes parecer que al referirnos a la imitación como una de las vías fundamentales del desarrollo cultural del niño volvemos a los prejuicios que acabamos de mencionar. La imitación, podría decirnos el partidario de la teoría de los hábitos, no es otra cosa que la transferencia mecánica de una forma de conducta ya elaborada a otra, es justamente el proceso de formación de hábito y lo conocemos muy bien por el desarrollo de los animales (VYGOTSKI, 2000c, p. 136).

Sendo assim, o homem é capaz de imitar, de reproduzir as ações, as experiências; ele é também capaz de repensar essas ações, produzindo novas possibilidades de forma ativa. Enfim, a imitação não se reduz ao ato de reprodução, mas mediante o meio social e cultural, é uma base eficaz para que se formem diferentes conexões, possibilitando as transformações das vivências e da realidade.

Vigotski (2000a) conclui que, aproximadamente aos dois anos, o vocabulário se amplia ativamente, de modo a dar início, então, à fase das perguntas, o que contesta a suposição de Stern, a qual afirma que, no momento em que o pensamento e a linguagem se encontram, a criança descobre o significado da palavra. Vigotski (2000a) postula, portanto, que a linguagem oral da criança se desenvolve independentemente do seu pensamento, mas, em certo momento, ambos se encontram. Em um primeiro momento, a linguagem e o

pensamento se desenvolvem por caminhos diferenciados. Nesse primeiro momento, a linguagem é permeada pela sua primeira função, que é a de comunicação, a qual ocorre também com os animais. Vigotski (2000a) cita as investigações de Köhler e outros psicólogos, realizadas com macacos e crianças na mesma situação. Estava à disposição uma vara, a qual os macacos poderiam usar para alcançar uma fruta. As mesmas respostas foram obtidas com crianças de nove meses e com os macacos. Os pesquisadores concluíram que, em crianças dessa idade, são produzidas reações extremamente simples, independentemente de sua linguagem.

Vigotski destaca ainda que, para K. Bühler, o qual também realizou experiências com crianças e macacos, a idade de nove a doze meses é considerada a “idade do chimpanzé”, na qual se manifesta na criança o emprego inicial das ferramentas, fato igualmente observado no chimpanzé. Verificou-se a existência do que se nomeou “primórdios do pensamento” ou “inteligência prática”. Os chimpanzés são capazes de solucionar problemas concretos em seu ambiente, todavia sua forma de resolvê-los relaciona-se àquilo que eles podem perceber naquele determinado momento, isto é, atuam sobre o ambiente por meio de uma “inteligência prática”. Esse tipo de inteligência é assim nomeado, pelo fato de o animal não utilizar nenhum artifício simbólico em sua ação, rumo à solução do problema. No caso, quando o chimpanzé tenta alcançar a fruta, ele usa a vara porque a encontra em seu campo visual, sendo incapaz de imaginar algo além do próprio corpo, se não estiver vendo algum objeto que o auxilie na solução do problema. Isso ocorre também com a criança pequena, capaz, por exemplo, de subir em uma cadeira para alcançar um brinquedo que não consegue alcançar apenas com o seu corpo, ou seja, ela soluciona os problemas e usa instrumentos em um nível concreto, contudo sem mediação simbólica.

A linguagem é um dos instrumentos básicos criados e vivenciados pelo homem. Reconhecendo esse dado, Vigotski (2001) menciona especificamente duas funções básicas da linguagem. A primeira é a comunicação:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna, que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

O mesmo autor observa que é justamente a necessidade de se comunicar e de solucionar problemas que fez com que o homem desenvolvesse a linguagem. Exemplifica essa primeira função da linguagem com o bebê que chora. Embora ele ainda não faça uso

apropriado da linguagem, mesmo de uma forma rudimentar, está se comunicando com os membros de sua espécie. Vigotski (2001) postula que a segunda função da linguagem, a qual denomina “pensamento generalizante”, surge mais tarde no desenvolvimento infantil. Trata-se do momento em que a linguagem une-se com o pensamento, em uma relação estreita e forte. Quando a criança é capaz de nomear objetos, animais, pessoas e plantas, ela realiza um ato de classificação dos objetos, agrupando-os em uma mesma categoria que os distingue uns dos outros. Isso representa uma transposição qualitativa na relação humana com o mundo, porque se evidencia a capacidade de abstração, generalização e classificação, devido a um aparato composto de signos e instrumentos relacionados, dispostos e compartilhados pelos membros sociais do grupo: a linguagem.

Em suas investigações, Vigotski (2000a) sustenta que, nos momentos de enfrentamento de problemas e dificuldades, a criança de quatro a cinco anos de idade emite uma fala não dirigida ao seu interlocutor; assim, ela pronuncia os fatos, as ações, como se os estivesse reproduzindo verbalmente. Conforme demonstrou o autor, quando a criança atua dessa forma, verifica-se a ação explícita da linguagem como mediadora na conduta, por meio do movimento de relações verbais, capazes de auxiliar na resolução de um problema complicado. Assim, inicialmente, a criança fala em voz alta para si mesma e, aos poucos, essa fala vai se atenuando, transformando-se em sussurro até se tornar uma fala interna.

A comunicação realizada inicialmente entre as pessoas, aos poucos, vai sendo internalizada e se torna, para a criança, um instrumento do pensamento. Dessa forma, a criança fala para si mesma, fazendo uso de um discurso interior, em que se concretiza “o falar para si mesma”. Corrobora-se, assim, a ideia defendida por Vigotski (2000a) de que a linguagem é um instrumento do pensamento e a criança faz uso desse instrumento como base, na tentativa de superar uma dificuldade ou solucionar um determinado problema. Trata-se da linguagem em sua função de comunicação, de interação social, de sua efetivação por meio dos gestos corporais, faciais e dos sons. Enfim, o referido autor, postula que o pensamento infantil parece se desenvolver por um caminho e a linguagem por outro na idade inicial. Contudo, em uma dada ocasião, esses caminhos se interligam, fazendo com que a linguagem se intelectualize, ao unir-se ao pensamento. Por sua vez, o pensamento se verbaliza, ao unir-se à linguagem. A internalização da linguagem desencadeia, desse modo, a organização e o desenvolvimento do pensamento da criança.

O significado de uma palavra é o resultado da relação estreita entre pensamento e linguagem. O significado de cada palavra refere-se a uma generalização ou a um conceito; portanto, a ação de generalizar, de atribuir um significado, consiste em uma ação do

pensamento. Para Vigotski, a linguagem é peculiar à espécie humana e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, o autor ressalta que ela não nasce com o sujeito, nem mesmo sua formação é acabada, uma vez que vai se elaborando aos poucos. O mesmo autor postula que o desenvolvimento psicológico ocorre em nível da filogênese, da ontogênese, da sociogênese e da microgênese².

Assim, no momento em que os caminhos da linguagem e os do pensamento se encontram, eles se unem, se relacionam e, daí por diante, pensamento e linguagem seguem juntos por um novo caminho, representando um importante elemento do funcionamento psicológico humano. Quando isso ocorre, a criança passa a ser capaz de transitar por um sistema simbólico. Ela se torna capaz de imaginar, criar, inventar, passar por fatos passados ou atuais, fazendo uso de recursos verbais e de direcionar sua fala às pessoas presentes ou ausentes, em seu espaço ou campo perceptual. Essa capacidade consiste na segunda função inicial da linguagem, que é o que Vigotski chamou de pensamento generalizante, ou seja, uma inteligência, um pensamento de caráter simbólico. Dessa forma, a relação entre o pensamento e a linguagem é contínua, evidenciando uma estreita e complexa afinidade, a qual permite que o pensamento se concretize por meio das palavras.

Como a criança nasce em um meio falante, a linguagem oral é algo que lhe é externo. Mas, aos poucos, ela se apropria da linguagem, em um movimento que parte do externo para o interno. Vigotski denomina a forma inicial do uso da linguagem de fala socializada, que se trata da fala da criança com os outros que a rodeiam, consistindo em uma fala externa à criança, com a função da linguagem, que é a de comunicação. Na relação da criança com o outro, passa a existir a linguagem interior, que é o ponto mais elevado no desenvolvimento da linguagem. Ocorre a apropriação de um aparato simbólico, na esfera psicológica, interna, não sendo mais necessária que a criança fale alto. Nesse momento, o pensamento é percebido mentalmente nas palavras, nos conceitos. Dessa maneira, a oralidade permite o trânsito com o plano simbólico, no campo psicológico.

Vigotski (1994), em seus experimentos, comprovou o significado decisivo da linguagem na formação dos processos mentais, ao investigar etapas básicas do desenvolvimento desses processos complexos, por meio da organização da linguagem. Concluiu também que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que a palavra contribui para a organização da conduta individual.

² A filogênese é a história de uma espécie de animal; a ontogênese trata do desenvolvimento de um indivíduo de uma determinada espécie; a sociogênese trata da história da cultura em que o sujeito está inserido e das formas de funcionamento psicológico que definem o homem como sujeito; finalmente, a microgênese trata dos eventos psicológicos individuais e sua história.

Luria e Yodovich (1985), para compreenderem o papel da linguagem no desenvolvimento dos processos mentais, realizaram uma pesquisa com gêmeos univitelinos, Yura e Liosha G. Eles apresentavam, aos cinco anos de idade, grande alteração fonética e uma linguagem denominada “tardia e primitiva”, evidenciando um profundo atraso no desenvolvimento da oralidade. Tais gêmeos foram separados por três meses, eliminando a “situação gemelar”, e foram inseridos no ambiente escolar de uma creche, junto a outras crianças que já sabiam falar. Desse modo, criou-se neles a necessidade de se expressar, de se comunicar oralmente, ato comum às crianças nessa faixa etária. Os autores anteriormente mencionados, contribuem no desenvolvimento da linguagem oral de forma adequada junto a um deles (com Yura, que aparentava se o aprendia mais lentamente), por meio de um ensino planejado relacionado à oralidade, e puderam apontar as nuances dos resultados desse trabalho.

A palavra, no caso dos gêmeos, não podia refletir a situação externa, com objetividade, generalização e profundidade características da linguagem num nível superior de desenvolvimento. A linguagem subdesenvolvida não desempenhava a função independente de orientação complexa, que se reflete na narração acabada. Por último, sua linguagem era inter-relacionada com a ação direta, não evolucionara ainda para um sistema independente e, portanto, logicamente, não podia desempenhar o papel de regular, de planificar a conduta futura, característico de linguagem da criança normal da mesma idade. [...] Observava-se que quase toda a linguagem dos gêmeos se mantém ligada à ação direta da criança, numa situação concreta, ou denota as coisas que participam diretamente desta situação concreta. Não encontramos também linguagem narrativa e nem linguagem que transcendesse os limites de uma situação e planificasse a ação futura. Tudo isso indica que a linguagem dos gêmeos não pode ser considerada, de modo algum, como linguagem realmente desenvolvida e objetiva e que não é uma atividade independente em si, à parte da conduta direta da criança (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 43-45).

Como destacam os mesmos autores, a linguagem oral dos gêmeos encontrava-se vinculada a uma situação, isto é, havia uma compreensão de que, quando a linguagem exterior era direcionada a eles em uma circunstância concreta, visual, imediata, os gêmeos não separavam a palavra da ação, seja na realização de uma atividade orientada e planejada, seja para dirigir um objetivo relacionado ao que está sendo feito com o auxílio da linguagem. Os autores sugerem que o atraso linguístico observado nos sujeitos ocorre devido a dois fatores: “[...] a predisposição do atraso da fala relacionado com a degeneração fonética e, em segundo lugar, a ‘situação gemelar’ [...]” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 49).

Constataram, já nos três primeiros meses da investigação, que o fato de separar os gêmeos provocava neles necessidade de comunicação verbal, extinguindo a causa que perpetuava o atraso na linguagem. Inseridos em grupos diferentes de crianças, a linguagem que utilizavam não mais bastava. Com os primeiros resultados, ocorreram melhoras nos dois meninos na situação que os provocava a se comunicarem verbalmente. A partir dessa etapa de separação dos meninos, os autores iniciaram um ensino especial da linguagem com um dos gêmeos e os resultados positivos vieram rápidos. Foi observado o jogo intencional, antes inexistente; a ação de terminar uma determinada atividade de construção desencadeou diversos tipos de “organizações intelectuais”; houve apropriação de um sistema linguístico pelo gêmeo A, sendo que os dois meninos, após os primeiros meses de experiência, estavam preparados para se apropriar de um sistema linguístico de comunicação verbal. Dessa forma, concluíram que, mediante o auxílio da linguagem verbal, proporcionaram-se outras formas de comunicação, bem como alterações importantes nos processos mentais superiores.

2.2 PRESSUPOSTOS PIAGETIANOS

Jean Piaget, pesquisador suíço, importante filósofo, biólogo e psicólogo, é reconhecido mundialmente por seu trabalho precursor na área da epistemologia e inteligência infantil. Trata-se de um dos pesquisadores mais atuantes do século vinte, no campo da psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1978b). As investigações de Piaget proporcionaram grandes contribuições à Psicologia e à Educação. As inúmeras e precoces experiências desse autor permitiram-lhe ajustar métodos tanto quantitativos como qualitativos em suas pesquisas. Em 1919, ao trabalhar com Alfred Binet, na França, Piaget percebeu que as crianças investigadas da mesma idade apresentavam erros similares nos testes criados por Binet. Essa observação o levou a compreender que o pensamento lógico e as habilidades cognitivas se ampliam de forma gradual.

De volta à Suíça, em 1921, Piaget assumiu a direção de estudos do Instituto Rousseau da Universidade de Genebra. Em estudos que objetivavam conhecer o processo de raciocínio das crianças, elaborou cuidadosos registros, utilizando-se da observação dos sujeitos em suas atividades habituais diárias, por meio das anotações de suas falas e ações.

Em 1923, já casado, e nos anos posteriores, teve com sua esposa três filhas, as quais, em seus primeiros anos de vida, também foram sujeitos estudados em suas pesquisas. Piaget publicou inúmeros trabalhos e lecionou em diversas universidades. Foi convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne em Paris, onde permaneceu de 1952 a 1963. Fundou e conduziu o Centro Internacional de Epistemologia Genética, vindo a falecer, em 1980, em Genebra (PIAGET, 1978b).

Mediante os fundamentos da maturação biológica dos seres, Piaget (1978b) considera a importância da existência de pré-condições para que ocorram mudanças no desenvolvimento do sujeito. O autor destaca que o pensamento simbólico abstrato do homem é o principal aspecto que o diferencia dos demais animais. O autor elabora uma nova concepção sobre a epigênese, observando que o conhecimento é construído a partir de uma relação entre o aparato biológico, inato ao sujeito, e a experiência que este tem com os objetos, o mundo físico e o social. Essa relação fornece elementos para a formação contínua de novas estruturas internas, mentais.

Piaget (1978b) pôde comprovar cientificamente a referida concepção, por meio do “método clínico”, que se traduz em observar os sujeitos em situações cotidianas, fazer-lhes perguntas e registrar suas respostas. Procurou investigar como são as interações que se dão entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e como é o processo de construção de formas biológicas reflexas às formas cognitivas do ser humano. Em seus estudos, que foram de grande profundidade, formularam-se conclusões claras sobre a importância da ação, da atividade do sujeito sobre o objeto, do tipo de relação que o sujeito tem com o objeto e com outro sujeito. Assim, a ação do sujeito, bem como a referida relação de interação são adotadas por Piaget (1978b) como geradoras de conhecimento. Então, pode-se dizer que, para Piaget, o processo para a elaboração do conhecimento é muito similar ao processo de desenvolvimento humano, pelo fato de ambos ocorrerem por mediação física e simbólica.

2.2.1 A interação, a construção e o conhecimento

Ao discutir sobre a mediação física e simbólica, Piaget (1973b) destaca que esses processos são compreendidos como produtos de contínua construção. Dessa forma, a teoria piagetiana tem um significado muito especial, por preconizar a “construção” das estruturas cognitivas a partir do nascimento, estruturas nas quais o sujeito, ao mesmo tempo, se embasa para conhecer. É nessa relação que tais estruturas se constroem e se modificam. Piaget

(1973b) menciona que é exatamente a ação sobre o objeto (físico, social, simbólico) que possibilita mudanças nas estruturas do organismo, as quais se fazem por meio dos mecanismos de assimilação e de acomodação. Como assinalam Becker e Franco (1999, p. 7), “[...] o conhecimento se constitui na medida em que ele se desfaz - ele não é coisa, mercadoria, mas relação criada pela ação humana [...]”. Esses autores anteriormente citados observam que a proposta teórica de Piaget não teve objetivos essencialmente voltados para a educação. No entanto, em sua teoria, há implicações importantes a serem consideradas nessa área, no sentido de analisar os conhecimentos da criança, o nível de pensamento e, até mesmo, a importância de transformações que possibilitem que a escola e seus espaços sejam predominantemente lugares de exploração, de criação, de descobertas. Assim, referidos autores mencionam que a aprendizagem, segundo a concepção piagetiana, se dá mediante descobertas e a ação da criança em relação ao seu meio, sendo a criança o sujeito da ação. Nessa ótica, é necessário que a criança esteja pronta para aprender, pois ela é a construtora da própria aprendizagem. Por sua vez, o professor, por sua vez, é um facilitador de aprendizagens.

Lajonquière (1997), ao tratar das ideias piagetianas, defende a posição de indissociabilidade das instâncias sujeito e objeto de conhecimento, criticando interpretações reducionistas, que valorizam mais um ou outro polo. O autor percebe a necessidade de que sejam repensadas as interpretações a respeito da interação e pontua que

O objeto é, em si mesmo, um fragmento das interações no seio das quais um sujeito, na medida de sua participação não-egocêntrica, poderá vir a dar sustento ao próprio ser do objeto em questão. Em suma, o objeto e a inteligência do sujeito constituem uma mesma e única realidade interativa e não, como às vezes se pensa, duas materialidades heterogêneas onde uma delas possuiria a capacidade de vir a complementar a evolução potencial da outra. Como Piaget sempre sustentou, o objeto e o sujeito são os dois pólos da interação ou de uma realidade intelectual que se auto-constrói (LAJONQUIÈRE, 1997, f. 4).

A questão principal de Piaget, segundo Rappaport (1981), consiste em saber como o sujeito constrói o conhecimento, o que, por sua vez, envolve os aspectos físico, lógico-matemático e social. Quanto ao aspecto físico, este se relaciona aos objetos, às propriedades do meio concreto, palpável e observável. No tocante ao aspecto lógico-matemático, o mesmo diz respeito às elaborações mentais. Por fim, o aspecto social está relacionado aos produtos das interações sociais “interindividuais”. O homem constitui-se, portanto, de uma base biológica inata, a qual estabelece uma relação ativa com o ambiente físico e social,

construindo-se uma relação interna de autorregulação entre essas instâncias de desenvolvimento humano.

Assim, a autora anteriormente citada afirma que a teoria piagetiana valoriza os aspectos biológicos e a maturação dos esquemas internos, na formação humana. Ressalta também que a origem do pensamento lógico não é inato e nem mesmo reside fora dele, mas é elaborado mediante a interação entre sujeito e objeto de conhecimento, bem como com seu meio social. É por esse motivo que, segundo Davis (1981), a teoria de Piaget é compreendida como interacionista, ou seja, há uma estreita relação de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sendo o outro o grande responsável pela emergência dos conflitos cognitivos.

A respeito do ser humano, Rappaport (1981, p. 52), ao discutir os conceitos piagetianos, afirma que

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo [...]. Estudou o desenvolvimento da lógica, espaço, tempo, causalidade, moralidade, brinquedo, linguagem e matemática. Lidou com processos psicológicos: pensamento, percepção, imaginação, imitação, ação [...]. Existe, para ele, uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo. A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas.

A autora destaca que os processos iniciais da mente, aqueles herdados, passam por um processo de organização influenciado pelo meio físico e social, desencadeando uma relação indissociável entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É nessa relação de “sujeito epistêmico” e objeto de conhecimento que Piaget, de acordo com Rappaport (1981), procurou compreender como ocorre a adaptação de um organismo ao seu ambiente, concluindo que tal capacidade significa inteligência. Para Piaget (1978a), os esquemas, que são os processos mentais, são os responsáveis pela coordenação do comportamento do sujeito. Ao ocorrer o processo de adaptação do organismo ao meio, ou ao objeto de conhecimento, tal adaptação é norteada pela base biológica, no sentido de balancear a ação dos esquemas e do ambiente em que o sujeito se encontra inserido:

O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação

construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio (PIAGET, 1978a, p. 15-16).

Como pontua Rappaport (1981), que Piaget nomeou de *equilíbrio* o processo de organização autorreguladora. Assim, em busca de *equilíbrio* dos esquemas, o organismo passa pelos processos de *assimilação* e *acomodação*, explicados por Piaget. Tais processos farão parte da vida do sujeito, avançando progressivamente, conforme ocorrem adaptações cada vez mais complexas. Podem entrar constantemente em estado de “*desequilíbrio*”, o que provoca um aprimoramento cada vez maior da inteligência, na relação do sujeito com seu meio. Os processos de *assimilação* e *acomodação* fortalecem as estruturas, as quais, aos poucos, se tornam mais complexas e mais organizadas.

Rappaport (1981) observa que Piaget considerou a relação com o objeto fundamental, todavia ela não se basta em si mesma no processo de desenvolvimento cognitivo humano. É imprescindível que haja o estímulo e a prática do raciocínio, que está estreitamente atrelado à construção do pensamento lógico, proveniente, por sua vez, de processos internos de reorganização. Tais processos são estudados exhaustivamente por Piaget: a maturação do organismo, a experiência do sujeito com os objetos, a convivência do sujeito no âmbito social e, por fim, o processo de *equilíbrio*.

Os elementos que participam do processo de *equilíbrio*, para Piaget (1978a), podem ser “*variantes*” e “*invariantes funcionais*”. Quanto aos elementos *invariantes*, são aqueles fornecidos ao sujeito hereditariamente, constituídos de estruturas biológicas, tanto de caráter sensorial como neurológico, os quais se conservam no sujeito por toda sua vida. São responsáveis também por, de forma embrionária, originar estruturas mentais. As capacidades de organização e adaptação do organismo são vistos pelo autor como aspectos que fazem parte da natureza humana. Na verdade, são os elementos básicos que o movimentam. Já os elementos *variantes* são aqueles “*esquemas*”, compreendidos por Piaget (1978a) como os pilares do pensamento e das transformações das estruturas internas humanas. São esses elementos *variantes* que agem eficientemente, objetivando a adaptação, na ação de interação do sujeito com o meio físico e social que o envolve.

Tais ideias de Piaget revelam que a inteligência, ao invés de ser herdada, ou mesmo adquirida, é construída em um processo de maturação das estruturas internas e como um processo ativo de intercâmbio entre o sujeito e seu ambiente físico e social. Essas ideias permitem compreender, como destaca La Taille (1992), que o organismo humano busca o *equilíbrio*, mas por conta da sua estreita relação de interação com o meio físico e social, seu

possível equilíbrio altera-se incessantemente; assim, a finalidade do organismo humano é a adaptação ao meio. O mesmo autor observa que a lógica significa, para Piaget, o objetivo extremo para o qual o organismo busca o equilíbrio das ações.

Piaget (1978a) preconiza dois mecanismos fundamentais, diferentes em suas funções, porém inseparáveis e complementares: a assimilação e a acomodação. Quanto à assimilação, trata-se da busca do sujeito pela solução de problemas por ele encontrados, contando somente com as estruturas cognitivas já construídas. É a busca incessante do organismo pelo equilíbrio, perpassando os esquemas de assimilação e acomodação, que são artifícios autorreguladores, agindo no intercâmbio do sujeito com o seu meio.

O autor observa que, no momento em que a criança passa pela experiência de um novo estímulo ou repete a experiência de um estímulo já ocorrido, ela procura assimilar esse estímulo, relacionando-o a um esquema já existente. Acontecerá, portanto, o equilíbrio, numa hipótese positiva, se ela assimila o estímulo na vivência. Dessa forma, ocorre acomodação, mediante a assimilação de um estímulo novo. Mas, se, pelo contrário, ela não assimila o estímulo, ela procura, naquele momento, elaborar a acomodação, transformando um dado esquema ou dando origem a um novo esquema.

Ao fundamentar seus estudos na teoria de piagetiana, Wadsworth (1997) explica os esquemas como estruturas cognitivas, como processos mentais que se intercomunicam. Partem de formas compostas por poucos esquemas elementares, até se organizarem formando uma totalidade maior e qualitativamente mais complexa. Então, é possível entender que os esquemas se transformam, se movimentam, de maneira contínua, em busca do próprio aprimoramento.

2.2.2 A ação

Por meio desses conceitos, Piaget (1978a) procurou esclarecer ou, até mesmo, contrapor as posições teóricas de desenvolvimento humano, afirmando que o meio físico e social determinam no sujeito ajustes que se movimentam, se renovam, se transformam, sendo formas completamente ativas e não apenas cópias ou determinações desse meio, sem a ação do sujeito. O processo de adaptação pode ser resumido, portanto, como sendo mais do que uma simples adaptação dos sujeitos em relação ao seu meio, constituindo-se em um processo contínuo e permanente de busca do organismo pela adaptação, o que ocorre pelos mecanismos

de assimilação e de acomodação em inter-relação. Assim, um estímulo somente é acomodado mediante a sua assimilação, no âmbito das estruturas cognitivas existentes.

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (PIAGET, 1978a, p. 18).

Então, o processo de conhecimento é permeado de uma estreita relação entre o sujeito e o mundo no qual está inserido. Implica uma importante relação desse meio, do objeto, com as estruturas internas do sujeito. Trata-se, como Piaget (1978a) ressalta, de uma relação ativa de interdependência entre uma instância, que é o sujeito, e a outra instância, que é o objeto e vice-versa; assim, o que ocorre é a assimilação da relação de intercâmbio. Nesse sentido, “[...] a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro” (PIAGET, 1978a, p. 388). Ocorre, portanto, uma constante inovação e reorganização dos processos mentais, o que confere à ação do sujeito um papel fundamental.

La Taille (1992) destaca que a acomodação pode ser definida como a habilidade de o organismo transformar estruturas para que o mesmo dê conta de novos conhecimentos. Assim, o autor confirma que, na relação sujeito-objeto, o objeto é o agente transformador do sujeito. Do mesmo modo, Rappaport (1981, p. 58) menciona que “os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual”.

Como já mencionado, aprendizagem, na concepção piagetiana, tem uma conotação relacionada à obtenção de respostas provenientes da ação. Quanto ao desenvolvimento, Piaget (1973a) o compreende como sendo a própria ação dos processos internos, a ação do sujeito e a ação do meio que atuam de modo interativo na construção de conhecimentos. O autor preconiza que, durante o percurso da vida do ser humano, o seu desenvolvimento cognitivo perpassa estágios ou períodos de desenvolvimento. Piaget (1973a). caracteriza esse desenvolvimento, pontuando que a criança segue estágios ou fases, que são quatro: Sensório-motor (0-2 anos, aproximadamente); Pré-operatório (2-7 anos, aproximadamente); Operatório-concreto (8-11 anos, aproximadamente); Operatório-formal.

Bock, Furtado Teixeira (1999) observam que cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental, que possibilitam diferentes maneiras de o indivíduo se relacionar com a realidade que o rodeia (COLL; GILLIÈRON, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações, em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso mesmo é que “a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida”, conforme lembram Bock, Furtado e Teixeira (1999).

Nicolau e Saisi (2004), ao apresentarem e discutirem as ideias de Piaget, em relação à construção do sujeito ativo, ressaltam, com fidedignidade e clareza, as etapas do desenvolvimento. Em relação ao período sensório-motor (0 a 2 anos), as referidas autoras destacam que esse período é marcado por eventos em que o recém-nascido encontra-se em uma relação de ausência de percepção, de consciência, de não conhecimento do mundo que o cerca, do seu ambiente e da própria constituição interna. Aos poucos, inicia-se a capacidade de “permanência do objeto”, embora esta ainda ocorra de forma “centralizada” em si mesmo. É nesse período que o bebê constrói “esquemas sensório-motores”. Enfatizam que, para Piaget, a criança se encontra imersa no egocentrismo, pois o bebê volta-se para si mesmo, mediante a sua percepção e reflexos muito elementares. É também nesse período que o bebê inicia a construção de esquemas de ação, que, aos poucos, diferenciam-no dos objetos, pois sua inteligência é prática, não havendo ainda representações ou pensamento.

Com relação ao período pré-operatório, Nicolau e Saisi (2004) sublinham que, com o aparecimento da linguagem, acontece o início da representação. Os processos mentais do estágio anterior permanecem, mas se transformam, tornando-se mais complexos. A criança se manifesta por meio de uma “inteligência prática”, de modo que consegue fazer elaborações mentais, contudo seu “raciocínio lógico” ainda não está formado. Mostra-se egocêntrica e necessita das ações para o seu aprendizado. É o início da elaboração do movimento de causa e efeito, ocorrendo a construção intensiva da fantasia, do faz-de-conta. O que marca muito esse período é o surgimento da função simbólica da linguagem, a qual contribui para o desenvolvimento do pensamento. Rappaport (1981) também destaca que a criança não tem, em si, esquemas conceituais elaborados. Como frisa a mesma autora, trata-se da fase do “egocentrismo intelectual e social”, ou seja, nesse momento, apesar de lenta, dá-se início à manifestação da capacidade de a criança construir relações sociais, administrar e pontuar, de forma coesa, outros posicionamentos que não apenas o seu.

Nicolau e Saisi (2004) lembram que, no período operatório-concreto, a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo então capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Apesar de não se limitar mais a uma representação imediata, depende do mundo concreto para abstrair. Um importante conceito dessa fase é o desenvolvimento da reversibilidade, ou seja, a capacidade da representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada. Há o início da construção de conceitos referentes ao número e da realização de operações mentais. Entretanto a criança ainda não é capaz de abstrair; ela necessita fazê-lo por meio de ações. Nesse sentido, destaca La Taille (1992, p.17), as capacidades de reversibilidade e de conservação são elaboradas no decorrer do período operatório-concreto e do operatório formal. No período operatório-concreto, segundo Rappaport (1981), ocorre a construção da

[...] capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia). [...] Esta será a forma predominante de raciocínio utilizada pelo adulto. Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental (RAPPAPORT, 1981, p. 62, 74).

Quanto ao período operatório-formal, de acordo com Nicolau e Saisi (2004), as estruturas cognitivas da criança e do adolescente alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento. A representação agora permite à criança uma abstração total, não se limitando mais à representação imediata nem às relações previamente existentes. Agora ela é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender mais só da observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, tornando-a apta a aplicar o raciocínio, bem como o pensamento lógico dedutivo. Logo, ela não se prende mais às ações concretas, mas realiza as operações mentalmente. Trata-se da fase em que o adolescente constrói o pensamento abstrato, conceitual, conseguindo formular hipóteses possíveis, entender diferentes pontos de vista e pensar cientificamente.

2.2.3 A linguagem

Procurando encontrar respostas sobre problemas concernentes à linguagem, ao pensamento da criança e às suas formas de interação com o mundo, Piaget (1973b) realizou diversas pesquisas. Destaca-se, neste trabalho, uma investigação em que o autor partiu do seguinte questionamento: “quais são as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala”? (PIAGET, 1973b, p. 27). Ao procurar responder a essa questão, postula inicialmente que a função da linguagem é de comunicação do pensamento, que pode servir para constatar, ordenar, expressar sentimentos, desejos, fazer críticas. Ela pode também “[...] despertar sentimentos e provocar atos [...]” (PIAGET, 1973b, p. 27).

Assim, o autor questiona se a linguagem tem mesmo a função apenas de comunicação do pensamento e pergunta a respeito da linguagem interior, por meio da qual boa parte dos adultos costuma falar ou pensar em voz alta, distraidamente, quando se encontram sozinhos. Ele observa que as funções da linguagem são extremamente complexas, não possibilitando reduzi-la apenas à função de comunicar o pensamento. Na linguagem infantil há muito mais complexidade ainda, de modo que tal linguagem precisa ser estudada. Observa também que a lógica e a linguagem são processos interdependentes, mas expressa, de antemão, antes mesmo de apresentar os resultados de suas investigações, que “[...] permanecemos bem afastados da ideia de que a linguagem da criança serve para transmitir seu pensamento” (PIAGET, 1973b, p. 31).

Piaget (1973b) menciona que sua pesquisa é inicial e precisa ser aprofundada porque se trata apenas da observação de duas crianças de seis anos, por algumas horas, durante um mês. Ele observou uma classe onde estavam inseridos seus dois sujeitos. Para cada sujeito, havia um observador que ia anotando suas falas espontâneas, sem interferências. Ele observa que as crianças, naquela instituição, eram livres para falar, para trocar de sala/trabalho, de acordo com o próprio interesse e que não eram coagidas pelos adultos/professoras. Ao terem em mãos todo o material, Piaget e sua equipe enumeraram as falas/conversas, que foram classificadas e categorizadas.

Os dados dos estudos do autor mostram que as crianças em torno dos cinco aos sete anos e meio escolhem atividades que podem ser realizadas individualmente, evitando até mesmo trabalhar em duplas. Somente a partir dos sete a oito anos a criança procura outro colega para trabalhar, brincar junto, iniciando-se, assim, a busca pela formação de grupos. Piaget (1973b) divide, inicialmente, essas fases em dois grupos: egocêntrico e socializado. No

grupo egocêntrico, a criança não se incomoda em saber a quem fala, nem mesmo se é escutada. A esse tipo de linguagem o referido autor chamou de egocêntrica, porque a criança não tenta se posicionar em relação à concepção e à forma de compreender da outra pessoa, do seu interlocutor. Piaget (1973b) divide a linguagem egocêntrica em três categorias. A primeira é a repetição, na qual a criança repete as sílabas ou as palavras, simplesmente pelo prazer que esse ato lhe proporciona, não havendo um objetivo ou mesmo sentido em tais pronúncias. Trata-se de um dos resquícios do balbucio, sem qualquer socialização da fala. A segunda categoria é o monólogo, na qual a criança fala para si mesma, verbaliza suas ações em voz alta, mas não dirige sua fala ao outro. A terceira é o monólogo a dois ou coletivo. Trata-se de um momento de incoerências internas, pois ocorrem as duas categorias anteriores juntas. Na situação, por exemplo, em que duas crianças estão próximas, ela falam para si e, ao mesmo tempo, dirigem sua fala à outra criança, não se preocupando se, de fato, são ouvidas ou compreendidas.

No que se refere à linguagem socializada, Piaget (1973b) a distingue em cinco categorias. A primeira é a informação adaptada, na qual ocorre o intercâmbio entre o que a criança pensa e o interlocutor. A segunda é a crítica, na qual a criança compreende a fala ou da ação do outro, contendo um caráter mais afetivo do que intelectual, e aceita ou contraria a superioridade do outro. A sua linguagem, nessa fase, pode ser enquadrada como egocêntrica. Contudo, o autor observa que esse termo, egocêntrico, é concebido na acepção intelectual e não moral. É por meio da ação de uma criança sobre outra que, segundo Piaget, são provocadas discussões, competições ou rivalidades. Por outro lado, o monólogo coletivo não tem consequências sobre o outro, sendo a diferença entre a crítica e a informação adaptada muito estreita. A terceira categoria trata das ordens, súplicas e ameaças, em que é visível a ação de uma criança em relação à outra. A quarta é a das perguntas, em que estas são elaboradas pela criança, que exige seu retorno, sua resposta. A quinta trata das respostas às perguntas diretas, como às ordens. Não se trata aqui daquelas respostas provenientes de diálogos, mas daquelas que necessitam de uma informação.

O autor destaca que

[...] até certa idade as crianças pensam e agem de maneira mais egocêntrica que o adulto, que elas permutam menos entre si sobre o que fazem quando estão juntas, mas grande parte do que dizem não é dirigido a ninguém. Nós pelo contrário, omitimos por mais tempo nossa ação, mas nossa linguagem é quase sempre socializada (PIAGET, 1973b, p. 66-67).

A criança expressa verbalmente tudo o que deseja, contudo o autor alerta que esse fato não socializa seu pensamento. É necessário saber para quem ela fala. Mediante os resultados das pesquisas, o autor observa que a criança fala para si mesma “[...] e que a palavra, antes de pretender socializar o pensamento, procura é acompanhar e reforçar a atividade individual” (PIAGET, 1973b, p. 67).

No caso do adulto, mesmo quando trabalha muito individualmente, torna-se cada vez mais hábil para ser compreendido pelo outro, bem como de se pôr no lugar do outro, na forma de ver e compreender. Quanto à criança, ocorre o oposto, pois mesmo quando trabalha sozinha, expressa todas as suas ações em voz alta e fala muito mais que o adulto. Essa forma de agir provoca confusão na interpretação porque, apesar de ela falar muito, não fala para o outro, desconhecendo a particularidade do próprio eu, como destaca Piaget (1973b). Assim, a criança não tem interesse em saber se o outro a compreende, muito menos em saber a opinião do outro. Desse modo, ela monologa coletivamente, ou seja, mesmo estando entre outras crianças e adultos, ela fala sozinha, para si mesma.

Sua linguagem não se torna semelhante à dos adultos, a não ser quando tem interesse imediato em fazer-se compreendida, quando dá ordens, faz pergunta etc. Para simplificar as coisas, pode-se dizer que o adulto pensa socialmente mesmo quando está só, e que a criança de menos de 7 anos pensa e fala de maneira egocêntrica, mesmo quando em sociedade (PIAGET, 1973b, p. 69).

Quanto aos motivos de a criança agir dessa forma, Piaget (1973b) atribui ao fato de haver insuficiência de convívio social das crianças com até aproximadamente oito anos de idade. Isso porque “[...] a linguagem empregada na atividade infantil fundamental – o brinquedo – é tanto uma linguagem de gestos, movimentos e mímicas, como palavras” (PIAGET, 1973b, p. 69). O autor menciona o fato de que a criança não é individualizada, porque ela não consegue conversar de forma reservada, somente para si, sob a forma de pensamentos. Pelo contrário, verbaliza todas as suas ações, por meio de imitação. A criança também não é socializada, porque ela faz uso da imitação, mas esta não é permeada pelo intercâmbio de opiniões. Isso significa que sua linguagem é egocêntrica.

Somente a partir dos sete a oito anos que as características egocêntricas da criança vão se enfraquecendo, ficando sem sentido. Nessa idade, ocorre também a compreensão de informações apenas expressas oralmente; assim, “[...] toda linguagem ligada à ação, à manipulação e sobretudo aos brinquedos será mais socializada” (PIAGET, 1973b, p. 71). O

autor ressalta ainda que o solilóquio é uma “[...] atitude característica do egocentrismo: indiferenciação entre o outrem e o eu” (PIAGET, 1973b, p. 84). Ademais, assinala que

[...] o egocentrismo constitui uma espécie de centralização do pensamento, *uma inocência do espírito* no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e todo sistema racional de referência. [...] a criança encontra-se na mesma situação do tipo que falamos; situada em pleno centro de um universo físico e social a que jamais deu a volta, ela não poderá deixar de ser vítima da perspectiva particular onde as circunstâncias as colocaram. Quanto à atitude epistêmica, constituindo a resposta a esta situação exterior, não poderia deixar de estar mais inocente ainda, pois durante as primeiras semanas de existência a criança ignora a si própria, como sujeito pensante e mesmo como ser vivo e consciente, a ponto de absorver-se inteiramente nos espetáculos que contempla e tudo ignorar da distinção crítica entre o eu e o mundo exterior (PIAGET, 1973b, p.113-114, grifos do autor).

Nesse sentido, Ramozzi-Chiarottino (1997) deixa claro que a inteligência organiza o mundo físico, o mundo humano, o qual está envolvido pelos símbolos, pela cultura, pelas funções dos objetos, pelos valores, bem como organiza as relações humanas, suas dimensões e significações.

Piaget (1973b) postula que a linguagem se origina a partir da superação do período sensório-motor, havendo uma relação de dependência cognitiva da inteligência. A partir do momento em que a criança começa a ser capaz de fazer uso de representações simbólicas, ocorre o início da linguagem, mediante a relação com seu meio. O autor assinala ainda que a linguagem tem origem genética e possui aspectos provenientes da lógica, a qual é construída ao longo dos estágios do desenvolvimento humano, em uma relação interativa.

Ao sintetizar essas concepções referentes ao desenvolvimento da linguagem, Nicolau e Saisi (2004) observam que Piaget distinguiu dois tipos de fala:

[...] a egocêntrica e a socializada. Na fala egocêntrica, a criança fala para si mesma, em monólogos. Quando fala ao lado de outros, estabelece-se o monólogo coletivo. Para Piaget, este tem a função de auxiliar a ação imediata e não se constitui como um instrumento de comunicação. Na fala socializada, a linguagem torna-se comunicativa, facilitadora de intercâmbios sociais. A atuação da criança modifica-se, ela narra fatos passados e ações futuras, solicita, dá ordens. Ocorre o início do que Piaget chama de socialização da ação. [...] Neste período, [...] com o início da socialização, a criança tem possibilidade de interagir com um maior número de pessoas. Ao mesmo tempo, a qualidade dessa interação tende a mudar devido às experiências mentais que nessa fase ela é capaz de realizar. Ela já consegue, ainda de modo incipiente, representar suas ações e pensá-las, utilizando a palavra. Com essas novas aquisições, surgem sentimentos morais, interesses e valores, havendo também uma ampliação desses. A criança alarga sua

atuação por meio de atividades diversificadas: uso da palavra, do desenho, do ritmo de exercícios físicos, das brincadeiras (NICOLAU; SAISI, 2004, p. 16).

Segundo Coll e Gillière (1987), Piaget não atribui à linguagem a função desencadeadora do pensamento lógico. Todavia, ela é considerada como uma categoria importante, contudo necessita de outros aspectos agindo junto a ela no processo de desenvolvimento. Essa posição de Piaget, conforme La Taille (1992), se fundamenta no fato de ocorrer um restabelecimento no processo de ação cognitiva, o qual não é realizado pela linguagem, dependendo do desenvolvimento da inteligência. Castro (1974) esclarece essa questão, explicando que a evolução da linguagem é desencadeada pela evolução da inteligência, mediante a relação da criança com o meio físico e social e com a redução da linguagem egocêntrica. Assim, com os intercâmbios interindividuais, nas interações sociais, abre-se espaço à linguagem socializada, em que se desenvolve a função semiótica da linguagem, bem como a capacidade de representação simbólica.

Piaget (1973a) teve a preocupação em investigar a origem e o desenvolvimento do conhecimento. Nessa investida, foi necessário que o autor discutisse o modo como se estrutura o conhecimento, o que o levou a se posicionar acerca da importância da lógica, bem como sobre o papel da linguagem e do pensamento. Ele contestou posturas teóricas de sua época provenientes do inatismo ou mesmo do empirismo. Piaget postula a ocorrência de evolução, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. Isso é compreendido como um propósito de ir além, ultrapassar, para começar a reconstruir, não descartando o superado, mas fazendo uso dele para avançar para um tipo de construção mental mais sofisticado, mais complexo, promovido continuamente pelos novos conhecimentos.

Nesse sentido, Piaget (1973a) investigou aspectos importantes sobre a linguagem infantil, mais especificamente sobre o abandono do egocentrismo para o alcance do pensamento lógico, o qual se vincula à conquista progressiva da linguagem socializada. Esta ocorre quando a criança se comunica com o outro e mostra uma estruturação lógica ao transmitir os conceitos. Para o autor, o processo de evolução está localizado junto às formas de comunicação do pensamento, que se trata da linguagem oral e de aspectos da interação baseados em diferentes tipos de trocas sociais, constituindo processos indissociáveis. Afirma que a composição e o modo de organização dos esquemas sensório-motores desencadeiam a organização de conceitos; por outro lado, as organizações mentais baseadas na imitação provocam a formação de imagens mentais.

Piaget (1978a) direcionou suas investigações à representação simbólica, ao analisar as origens da inteligência na criança. Ele percebe que aqueles esquemas inatos desencadeiam o aparecimento de outros esquemas provenientes da assimilação recíproca, sendo que, por meio de contínuas ações imitativas, originam-se as imagens mentais, que, segundo o autor, são bases da inteligência. Por isso, Piaget (1975) investigou especificamente a acerca da imitação. Destaca que, na criança, a capacidade de imitar evolui com o passar do tempo e progride para a organização de imagens mentais. Assim, a imitação, na criança, reflete as características e ações do meio, as quais se iniciam com os esquemas sensório-motores e evoluem para esquemas conceituais, com a constituição interna de esquemas, que necessitam de uma relação mútua.

Sendo assim, o pensamento provoca movimento e mudanças e a imagem mental proporciona a organização de símbolos, permitindo à criança construir a distinção entre aquilo que é significante (objeto, circunstância) do que é constituído de significado (símbolos, representações, gestos). Dessa forma, a linguagem, conforme destaca Piaget (1975), é composta de uma organização de signos, a qual se vincula à representação, por meio de sua função simbólica. Apesar disso, ela não se constitui em peça-chave para o desenvolvimento do pensamento. De acordo com o autor,

A denominação, como já se verificou pelas introduções precedentes, não é a simples atribuição de um nome, mas o enunciado de uma ação possível: a palavra se limita quase a traduzir, neste nível, a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela (PIAGET, 1975, p. 285).

O autor parece reduzir a importância da linguagem na organização dos esquemas e no desenvolvimento das estruturas. Contudo, ele ressalta que a linguagem tem um papel relevante no processo de elaboração de conceitos. Piaget (1975) valoriza a responsabilidade da linguagem (que não é total, pois não podem ser esquecidas a atuação e a organização interna dos esquemas), quando se refere à ação narrativa da criança, ao abandonar os esquemas sensório-motores e progredir para os esquemas conceituais. Dessa forma, o autor mostra que essa atuação da linguagem no pensamento oferece uma contribuição mútua, mas pontua que

[...] perdura o problema de compreender como a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem (PIAGET, 1975, p. 285).

Piaget (1973b) faz uso de termos que distinguem formas do pensamento desenvolvido por Bleuler a respeito do pensamento dirigido ou inteligente e o pensamento não dirigido. Este último o autor denominou autístico. O autor assinala que a possível idade em que a criança dá início à comunicação de seu pensamento é por volta dos sete a oito anos, havendo, nesse período, a necessidade de reciprocidade na compreensão:

O pensamento dirigido é consciente, isto é, persegue objetivos que estão presentes no espírito daquele que pensa; é inteligente, isto é, adaptado à realidade e procurando agir sobre ela; é suscetível de verdade e de erro (verdade empírica ou verdade lógica) e é comunicável pela linguagem. O pensamento autístico é subconsciente, o que quer dizer que os objetivos a que visa ou os problemas que enfrenta não estão presentes na consciência. Não é adaptado à realidade externa, criando-se uma realidade de imaginação ou de sonho; tende, não a estabelecer verdades, mas a satisfazer desejos, e permanece estritamente individual, sem ser comunicável como tal pela linguagem. Procedo ele, com efeito, antes de tudo, por imagens, e para comunicar-se tem de recorrer a procedimentos indiretos, evocando por meio de símbolos e de mitos os procedimentos que o dirigem (PIAGET, 1973b, p. 72).

Ao analisar conversas entre criança e criança e criança e adulto, Piaget (1973b) considerou a possibilidade de ocorrência de algumas variações, em relação aos resultados. Eles podem ser bem diferentes dependendo do meio escolar em que a criança está inserida. Nesse sentido, o autor destaca uma ideia fundamental: a intensidade da liberdade para falar, a grande ocupação da criança com trabalhos, as brincadeiras e a intervenção do professor terão influência profunda em medidas e situações muito variadas na linguagem infantil. Persiste um fator importante e até questionador quanto às conversações entre a criança e o adulto, pois os dados do referido autor demonstram uma linguagem carente no uso de palavras curtas e de forma egocêntrica. Ficou comprovado que a linguagem é mais socializada nas conversações das crianças com seus respectivos pais do que das crianças com outras crianças.

2.2.4 As relações

Piaget (1973b) relata que as variações e contradições resultantes de sua pesquisa a respeito da linguagem anteriormente citada provocaram a decisão, na Sr.^a A. Leuzinger-Schuler, de realizar uma investigação com o filho dela de 3 anos e mais três outras crianças de 3 e 4 anos. Conforme refere Piaget, ela elaborou as seguintes questões:

1º) O egocentrismo verbal manifesta-se, em média, mais fortemente em presença do adulto ou de outras crianças? 2º) Que modificações esses dois tipos de relações sofrem em relação um ao outro, no curso do quarto ano? Em suma, é com o adulto ou com seus semelhantes que a criança começa a socializar seu pensamento, no sentido da troca e da cooperação? (PIAGET, 1973b, p. 80-81).

Os resultados encontrados foram os seguintes: uma das crianças mostrou maior socialização da linguagem na relação com seus pares e menor com os adultos. No início do quarto ano, essa criança mostra, em sua linguagem, ter um nível de egocentrismo mais intenso, por se encontrar menos socializada. Isso ocorre no início do quarto ano e modifica-se conforme a criança se acostuma a fazer perguntas ao adulto, no decorrer do ano. Também apresenta uma linguagem mais socializada, devido aos estímulos contínuos, vistos como mais avançados para aquela idade, que recebia dos seus pais. No caso das relações de criança com criança, não houve esse mesmo nível de diminuição do egocentrismo da linguagem.

Piaget (1973b), ao comentar os resultados da investigação da Sr^a. A Leuzinger-Schuler, menciona o quanto a criança gosta de estar ao lado da mãe, percebendo-se orientada em seus pensamentos e ações. Por outro lado, quando a criança busca conferir o que ela disse em relação ao que os outros dizem, pode ocorrer uma discussão propriamente dita. Contudo, ele destaca que, nas conversações com o adulto, que é o interlocutor da criança, esta se configura nessa relação como alguém que detém o poder e a sabedoria, fato que a faz resistir ou aceitar as ideias e os posicionamentos do adulto. Assim, o autor afirma que

A verdadeira função da conversação entre crianças e adultos é a interrogação. [...] É que a atitude para com o adulto e a atitude para com as crianças são essencialmente diferentes: a primeira é de cooperação; a segunda é de submissão intelectual e permanece, assim, à superfície do laço de cooperação ou reciprocidade. [...] Podemos dizer que, quanto menos a criança é egocêntrica com o adulto, tanto mais é perguntadora, já que sua socialização verbal em relação ao adulto consiste quase inteiramente de interrogação (PIAGET, 1973b, p. 89-95).

O autor analisa ainda “os tipos e estágios de conversações entre crianças de 4 a 7 anos”. Ele não mais observa crianças em sua conversação individual, mas observa e analisa uma “[...] sociedade de uma sala inteira, onde as crianças vão e vêm, entram e saem” (PIAGET, 1973b, p. 128). Considerou, para a análise das conversações, situações em que havia, pelo menos, três frases seguidas sobre um mesmo assunto, tendo ocorrido entre, no mínimo, dois interlocutores e com frases que Piaget denominou de linguagem socializada.

Dessa forma, o autor buscou saber quais os tipos existentes de conversação, se tais conversações passam por estágios e quais seriam eles, se são provenientes da linguagem egocêntrica, que tipo de desenvolvimento ocorre na criança ao sair de uma linguagem egocêntrica e evoluir para formas mais complexas de linguagem. Os resultados mostraram

[...] que a discussão verdadeira e a colaboração no pensamento abstrato constituem um estágio superior a 7 anos. [...] é com efeito entre os 7 e 8 anos que podemos situar a aparição de um estágio lógico na criança, no curso do qual se generaliza o fenômeno da reflexão [...] (PIAGET, 1973b, p. 153).

Assim, Piaget (1973b) demonstrou a necessidade de complementações investigativas a respeito da linguagem e do pensamento infantil, pelo fato de essa temática envolver questões extremamente complexas e que exigem longas e profundas pesquisas. Ressalta que as investigações o levaram a concluir primeiramente que, quando a criança é deixada pelo adulto para que aja espontaneamente, a linguagem é egocêntrica. Em segundo lugar, o autor conclui que

[...] a socialização da criança se opera seguindo duas vias diferentes, em função das atitudes opostas que adota com respeito ao adulto e aos seus semelhantes. Existem, portanto, dois processos distintos de socialização. Do ponto de vista do pensamento, um é mais importante que o outro. À medida que a criança cresce, seu respeito pela superioridade adulta diminui, ou pelo menos muda de caráter. O adulto deixa de representar a Verdade indiscutida, e mesmo indiscutível, e a interrogação transforma-se em discussão (PIAGET, 1973b, p. 99-100).

O autor chama atenção para a qualidade das discussões entre criança e adulto, para um tipo de educação ativa que envolve esse processo:

Ora, é claro que o intervencionismo do adulto transforma a conversação da criança. [...] a linguagem da criança não depende apenas do desenvolvimento dela: depende também – e isto é evidente – do tipo de relação que a criança mantém com o adulto (PIAGET, 1973b, p. 102-103).

Sendo assim, Piaget (1977) sustenta que aproximadamente aos cinco anos, inicia-se na criança um processo gradual de tomada de consciência, compreensão e posicionamento diante das regras. O que, até então, resumia-se em egocentrismo na vida da criança, de modo que ora ela não compreendia de forma alguma, ora ela respeitava “cegamente” às regras, agora se

transforma em atitude cooperativa. Assim, ela começa a ser capaz de agir e de construir relações baseadas na cooperação. O autor aponta a cooperação, o interesse da criança em se relacionar com seus pares e a intervenção dos adultos como importantes aspectos que favorecem a diminuição do egocentrismo. Dessa forma, para a criança, sair do egocentrismo significa a conquista de novos conhecimentos sobre o mundo, em que ocorre a descentralização e a separação dela em relação ao objeto. Inicia-se, portanto, como postula Piaget, uma nova forma de relação e posicionamento diante da realidade, pois a criança passa a compreender a si mesma e o objeto como instâncias distintas. Ela passa a considerar não somente o seu ponto de vista, mas também o do outro, iniciando, portanto, a reciprocidade e a cooperação:

[...] à medida que as ações se coordenam entre si, essa coordenação ao mesmo tempo individual e social, traduz-se simultaneamente pela composição interindividual das operações de cada um, que constitui a cooperação. É esse duplo processo que *descentraliza* o indivíduo, em relação ao seu egocentrismo inicial (PIAGET, 1973b, p. 124, grifos do autor).

Quando se objetiva que a criança mais independente chegue a uma possível autorregulação e conscientização das regras, isso, de acordo com Piaget (1977), precisa ocorrer por meio da cooperação, de forma a se livrar da coerção ou da submissão ao adulto. De fato, segundo o autor, as estruturas internas do sujeito adquirem mais complexidade em seu funcionamento, permitindo que a criança interaja em seu meio físico e com maior acuidade. O autor ressalta a importância das trocas sociais, ou seja, da interação da criança com outras de idade aproximada, o que pode dar início a um processo de reciprocidade, o qual ocorre quando ela é capaz de ouvir e refletir sobre o posicionamento do outro.

Nicolau (2004), ao sugerir pistas com relação a princípios da matemática e ao comentar sobre ações docentes adequadas ao trabalho com a criança de educação infantil, discute a respeito do ato de refletir sobre o pensamento do outro.

É muito rico que o pensamento divergente seja contemplado e que as crianças expliquem, umas às outras, como pensaram, para oferecer determinada resposta. A troca de pontos de vista mostra à criança, desde cedo, que o seu modo de pensar não é o único e que o pensamento oferece 'n' possibilidades (NICOLAU, 2004, p. 373).

Pode-se dizer que o exercício de ouvir o que o outro pensa, conforme destaca a autora anteriormente citada, significa uma atitude fundamental para o trabalho de modo geral. Esse exercício está intimamente ligado a atitudes, a ações de construção de relações baseadas na cooperação. Portanto, abre novos caminhos para a criança, tornando-se fonte de transformações no pensamento infantil e permitindo uma maior consciência das atividades intelectuais. Trata-se, assim, de um conceito necessário nas relações sociais, especialmente aquelas construídas no interior da escola.

2.3 PRESSUPOSTOS WALLONIANOS

Henri Wallon nasceu no ano de 1879, em Paris. Formou-se em Psicologia, Filosofia e em Medicina. Galvão (1996) sustenta que o autor dedicou-se, de 1908 a 1931, às crianças com deficiência mental, firmando-se, portanto, seu empenho voltado à psicologia infantil, que consiste no ponto principal de seus estudos.

Wallon viveu em um momento histórico permeado de graves problemas sociais e políticos, os quais resultaram nas duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45). Em combate, de acordo com Galvão (1996), atuou como médico no exército francês durante a Primeira Guerra Mundial. As lesões cerebrais e os distúrbios neurológicos das pessoas das quais cuidou provocaram em Wallon a revisão de ideias formadas no campo da neurologia, que havia desenvolvido quando atendia às crianças com deficiência. De 1920 a 1937, concedeu inúmeras conferências sobre a psicologia da criança. De acordo com Santos (2003), Henri Wallon deteve-se, fundamentalmente, no estudo do psiquismo humano, situando-o mais especificamente em um posicionamento relacionado à ciência genética.

Em 1925, criou um laboratório de psicologia biológica para crianças consideradas deficientes e, nesse mesmo ano, publicou sua tese de doutorado intitulada “a criança turbulenta”. Marca-se, no referido ano para Wallon, o começo de um momento de grande produção científica a respeito da psicologia infantil. Galvão (1996) menciona que Wallon se tornou professor da Universidade Sorbonne e seu vice-presidente e em 1946, assumiu a presidência do Grupo Francês de Educação, cargo que ocupou até sua morte, em 1962.

Ao longo de sua carreira, demonstrou grande afinidade com a educação. Suas inquietações teóricas em torno da educação foram seguidas de grande envolvimento nas

discussões educacionais do seu tempo. No Movimento da Educação Nova, reuniam-se os críticos da educação tradicional, tendo sido Wallon um de seus membros atuantes. Participou desse movimento, sobretudo por meio do Grupo Francês de Educação Nova e da Sociedade Francesa de Pedagogia, contudo soube tecer críticas importantes e se opor a nuances teórico-práticas do mesmo. Contribuiu, segundo Merani (1977), na elaboração do Projeto de Reforma educacional da França chamado “Langevin-Wallon” (um documento dotado de um teor de importância equivalente para nós, no Brasil, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN).

Segundo Galvão (1996), Wallon visitou o Brasil em 1935. Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, estendendo esse vínculo até o fim de sua vida. Durante a Segunda Guerra (1939-1945), atuou na Resistência Francesa contra os alemães, foi militante de esquerda e foi perseguido pela Gestapo (polícia instituída pelo nazismo), fato que obrigou a viver clandestinamente. Em 1948, fundou a revista “Enfance”, periódico que reúne publicações que contribuem tanto em pesquisas na área da psicologia, como subsidiam os professores em sua prática.

Assumindo uma postura marxista e interacionista, Wallon compreendeu e propagou a ideia de que a escola deve fornecer uma formação integral às crianças, ou seja, uma formação que contemple os âmbitos intelectual, afetivo e social. Santos (2003) ressalta que, do ponto de vista educacional, a teoria walloniana propõe o desenvolvimento integral da pessoa, não se reduzindo somente a alguns aspectos cognitivos, como, por exemplo, a memória, considerada essencial em sua época. O autor observa que Wallon “[...] mostrou que as crianças têm corpo e emoções (e não apenas cabeça) na sala de aula” (SANTOS, 2003, p. 30). Wallon baseou sua teoria em quatro dimensões fundamentais no desenvolvimento humano, as quais se relacionam constantemente: a afetividade, o movimento, a inteligência e a pessoa. Em 1945, publicou seu último livro: “as origens do pensamento na criança”, vindo a falecer em 1962, em Paris, aos 83 anos.

2.3.1 A interação

Ao estudar a teoria walloniana, Cerisara (1997) destaca que o autor concebe o processo de desenvolvimento do sujeito como um movimento interativo com o meio. Essa interação é permeada por uma ação dialética tanto no campo objetivo de desenvolvimento humano, proveniente da dimensão mais geral, referente aos aspectos socioeconômicos, como

no campo subjetivo, o qual se configura mediante as particularidades de cada sujeito, de sua trajetória de vida. É pela compreensão de que a realidade é constituída de processos que Wallon fez sua opção pelo materialismo histórico-dialético no trabalho com a psicogenética. Como salienta Dantas (1983), Wallon desenvolveu sua pesquisa nessa área, pois acreditava que a mesma proporcionava uma maior aproximação do seu objeto, que é a criança, pessoa como um todo, inserida em sua realidade. O autor menciona que, “para Wallon, o materialismo dialético não é uma doutrina vinda do exterior e sim o resultado lógico, iniludível de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do Homem na criança” (DANTAS, 1983, p. 16). Do mesmo modo, Zazzo (1978) ressalta a herança marxista assumida por Wallon, que não a dogmatizou, mas a compreendeu como um método científico.

Wallon (1975b, p. 188) escreve que

[...] o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas.

Esse conceito de devir, segundo Cerisara (1997), aprofundado no marxismo se faz presente na obra walloniana, na busca empreendida pelo autor para compreender o sujeito, conhecer sua história de vida, em sua psicogênese. Essa opção metodológica de pesquisa, segundo a autora, pode ser expressamente verificada no pronunciamento contido na obra walloniana, ao exprimir que, quando se quer conhecer o adulto, torna-se imprescindível conhecer a criança, assim como para compreender uma função, é fundamental que se conheça a sua gênese. Assim, a teoria psicogenética de Wallon pressupõe a análise das funções, dos fatos em seu devir constante, compreendendo, dessa forma, a intrínseca inter-relação dos conflitos e da atividade com os processos psíquicos. Como bem destaca Dantas (1992), apesar de Wallon compreender a anterioridade da função psíquica, não existe a ideia de causa e efeito nessa relação, e sim um movimento dialético interativo.

2.3.2 A pessoa

Ao analisar a gênese dos processos que formam o psiquismo humano, Wallon (1981) centraliza suas investigações na psicogênese da pessoa. Ocupa-se em buscar compreender a criança, a pessoa integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual simultaneamente se constitui. Essa integração decorre do que o autor denominou “domínios funcionais”, os quais compreendem os domínios “da afetividade, do acto motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1981, p. 144). É entre tais domínios que se divide o estudo das etapas que a criança percorre.

O ato motor, ou o movimento, de acordo com Wallon (1981), é o fator inicial da existência de vida no âmbito psíquico da criança, fator este que acompanha todas as fases da vida humana, bem como perpassa todos os domínios funcionais. Os movimentos possuem um papel denominado “instrumental”, que favorece as possibilidades de deslocamento, ou mesmo a ação direta do sujeito com o meio (andar, pegar objetos, mastigar, dentre outros), abrangendo as áreas relacionadas ao aspecto biológico. O autor preconiza o desempenho do movimento como ferramenta de expressão do pensamento, pois contém uma significativa função de comunicação interior que se associa ao outro sujeito e, sobretudo, contribui para a organização do pensamento no sujeito. Portanto, a fala e o sorriso podem se citados como evidência dos movimentos que possuem um papel denominado “expressivo”. O desempenho do movimento, presente nas diferentes fases da vida, pode ser mais visível na infância, fase em que o funcionamento dos processos mentais é projetivo, ou seja, a ação mental da criança se projeta em ação motora.

A afetividade, como sustenta Wallon (1981), integra todas as dimensões do desenvolvimento humano, possui maior constância, sendo fundamentalmente social. Sentimentos como alegria, medo, tristeza, dentre outros, representam um papel significativo na relação da criança com o meio. Codo e Gazzotti (1999) acrescentam que a afetividade, na concepção walloniana, significa um “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 48-59). Galvão (1996, p. 61) esclarece haver diferença entre afetividade e emoção na teoria de Wallon:

[...] as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por

afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Wallon (1981) preconiza que a criança, por meio da afetividade, faz com que o outro sujeito se volte para ela e atenda às suas necessidades, emitindo, assim, uma forma de comunicação, de expressão tônica e postural, capaz de contagiar o outro. A respeito dessa ideia, isto é, contagiar o outro por meio da afetividade, Dantas (1992) acrescenta que isso é proveniente “[...] do fato de que ela [a afetividade] é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial” (DANTAS, 1992, p. 89). Ele ressalta ainda que a afetividade é altamente orgânica, pois interfere na respiração, no ritmo cardíaco e no tônus muscular. Assim,

[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1992, p. 90).

A essa atuação da afetividade descrita anteriormente Wallon (1971) denominou proprioplástica. Tal denominação provém do fato de a afetividade intervir na dimensão corporal, permitindo-se ser visível ao outro, no sentido de efetivação e motivação dos primeiros movimentos, fator importante que contribui para a formação da consciência e da inteligência. Dantas (1992) complementa essa ideia, observando que tal caminho é acompanhado de muitos conflitos internos e externos:

Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (DANTAS, 1992, p. 90).

O conhecimento, de acordo com Wallon (1981), que pode significar a inteligência ou a cognição, é compreendido mediante o vínculo das significativas atividades da cognição humana, que são o raciocínio simbólico e a linguagem. Conforme a criança aprende a falar e a pensar no objeto na ausência do mesmo, tanto se amplia a capacidade linguística, bem como, de forma inter-relacional, desencadeia-se o desenvolvimento do raciocínio simbólico e

dacapacidade de abstração. Essa capacidade simbólica, peculiar ao homem, se concretiza por intermédio dos signos e da representação de objetos, de ideias. Essas capacidades, potencializadas na espécie humana, se desenvolvem devido à sua forma de vida, em sociedade. O papel da afetividade é fundamental na apropriação da linguagem, a qual se constitui como uma ferramenta importante para a organização e estruturação do pensamento infantil.

Wallon (2008) ressalta ser especificidade da cognição o fato de o sujeito direcionar-se para o meio em que ele se insere objetivando conhecê-lo, buscando, por exemplo, classificar, seriar, resolver, definir, conceituar. Isso ocorre porque é justamente em meio aos conflitos, diante do confronto de ideias opostas vividas no meio exterior social e na sua solução ou decisão, na forma de encaminhamento oferecida aos mesmos, que ocorre a evolução da inteligência.

O domínio da inteligência passa a existir a partir da afetividade. Como afirma Wallon (2008), a criança vive um período inicial de “fusão emocional” e, mediante a sua relação com seu meio social, se apropria da linguagem e constrói a inteligência. Pode-se dizer que a afetividade permite o acesso da criança à linguagem, provocando o desenvolvimento da inteligência. Inicialmente, a inteligência é denominada por Wallon (1989) de discursiva, a qual organiza a ação por meio da representação, de modo autônomo, ao falar sobre um objeto da realidade, sem que este necessariamente esteja presente. Assim, segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência caminha a partir de uma condição do sujeito de indiferenciação rumo a uma situação de diferenciação. Esse estado que ocorre na infância é denominado sincretismo. A atuação do processo de diferenciação é de significativa importância para a construção do sincretismo. É nesse processo que a criança se apropria do “pensamento categorial”, que significa a capacidade de pensar por meio de categorias, de conceitos, processo este que se firma no término da primeira infância.

A pessoa, na perspectiva de Wallon (2008), se incumbe de coordenar os demais domínios. Nesses domínios, a pessoa atua no desenvolvimento da consciência e da própria identidade, buscando integrar (o que nem sempre ocorre) as outras áreas, no que tange aos constantes conflitos relacionais entre elas, seguindo um processo dialético composto de tese, antítese e síntese. O autor destaca que o outro é totalmente fundamental na formação do eu, fato que pode ser mais evidente por volta dos três anos de idade, período em que a criança entra na “crise de oposição”. O ato de negação, ou a postura de oposição ao outro sujeito, age na criança como uma ferramenta de diferenciação, de descoberta de si mesma. A imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns nessa fase.

É importante destacar que, como afirma Galvão (1996), o desenvolvimento das capacidades humanas está atrelado às condições estabelecidas tanto por fatores culturais quanto por fatores orgânicos, que respondem pela constituição do ser humano de forma integral em seus campos funcionais. Assim, a emoção, o movimento e a inteligência formam um tripé, no qual o autor identifica e entende a estruturação do “eu”, da formação da pessoa. Nesse sentido, Santos e Lima (2009) acrescentam que é o corpo humano o responsável por agregar em si as emoções, as relações sociais; desse modo, alarga-se o entendimento de que tal corpo é capaz de se expressar, de se comunicar, mediante sua inserção em uma situação histórico-cultural.

Frente à apresentação dos importantes domínios funcionais do desenvolvimento humano, Galvão (1996) destaca princípios delineados por Wallon, os quais são leis que orientam a atuação dos domínios funcionais no desenvolvimento humano. São eles: a “diferenciação e alternância funcional”, de “predominância funcional”, e a “integração funcional”. O primeiro princípio, sugere dois rumos contrários que se revezam no percurso do desenvolvimento: o centrípeto, que tem a função de agir na elaboração, e o centrífugo, que atua na apropriação da realidade externa ao sujeito. O segundo é caracterizado pela predominância, de forma alternada, de três domínios funcionais: o movimento, a afetividade e a cognição. No terceiro, ocorre, de acordo com Galvão (1996), a inserção de novas apropriações do sujeito, as quais se integram no decorrer dos estágios do desenvolvimento humano. Dantas (1992) complementa essa ideia, observando que tal caminho é acompanhado de muitos conflitos, tanto internos como externos.

É importante ressaltar ainda que, na ótica walloniana, o ser humano, de acordo com Dantas (1990), é organicamente social, pois no que tange à sua composição orgânica, necessita da ação da cultura, do meio social para seu desenvolvimento. Assim, a maturação orgânica é considerada condição para a evolução funcional, para o desenvolvimento integral, revezando a predominância de um aspecto em relação aos demais. Nessa direção, Valério (2006) também destaca que tal predominância de um dos campos funcionais ocorre de maneira plástica, em constante movimento, que se encerra na superação dos conflitos de um sob os outros.

Vale lembrar que, como observa a autora anteriormente mencionada, o conceito de integração dos campos funcionais não é uma posição atingida ao final de um processo. Trata-se da forma plástica que resulta em equilíbrio ativo no desenvolvimento do sujeito. De acordo com Tran-Thong (1987), essa conjectura ocorre no desenvolvimento humano, permanece por toda a vida do sujeito e a emoção prevalece com relação à razão quando o sujeito enfrenta

novas e diferentes situações, nas quais a afetividade e a cognição sustentam-se em constante revezamento de predominância em cada período completo, mas não estaque, possuindo todos os elementos que constituem o sujeito. Há uma cadência, não linear, em que ocorrem as etapas do desenvolvimento e, a cada fase alcançada, desencadeiam-se profundas alterações nas anteriores. Essas alterações ocorrem em cada fase do desenvolvimento humano, como uma reformulação das anteriores, assinala Santos (2003). Dantas (1983, p. 24) ainda reflete sobre a lei da alternância funcional, observando que ela

[...] confere às possibilidades posteriores, mais complexas, o poder de, ao surgir, impor o seu controle sobre as arcaicas. A relação entre anterior e posterior, na sucessão genética, é, por conseguinte, diversa. Uma função posterior pode desempenhar um papel causal em relação a uma anterior, na medida em que lhe re-define o significado e, dessa forma, retroage.

Pelo fato de Wallon (1981) interessar-se, especificamente, por assuntos da psicologia genética, investigou as origens e o desenvolvimento dos processos psíquicos, motivo que o levou a acompanhar sua procedência sequencial na vida humana. Verificou que não é possível analisar os processos psíquicos separadamente, devido ao fato de que tais processos formam um todo indissociável, mediante a atividade da criança, nas suas diferentes funções: motora, afetiva e cognitiva. Portanto, Wallon, ao apresentar a psicogênese da pessoa completa, observa que o sujeito em seu desenvolvimento precisa ser compreendido como “geneticamente social”; assim, o estudo da criança em seu desenvolvimento deve ser realizado desde que ela esteja inserida nas relações de seu meio. Logo, ele considera que a atividade humana necessita ser compreendida em suas relações sociais. A linguagem, por exemplo, é uma capacidade que, além de implicar uma adequação biológica, envolvendo atividades cerebrais, se concretiza nas relações sociais do sujeito.

A respeito do lugar da criança no grupo social, Wallon (1975a, p. 20) preconiza:

É indubitável que o papel e o lugar que aí ocupa são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Se a natureza do grupo ou os seus elementos mudarem, também mudarão as suas reacções (sic).

Na teoria walloniana, o organismo representa a primeira categoria do pensamento, devido à totalidade do desempenho psíquico, o qual necessita desse elemento orgânico. Mas tal categoria é ressaltada como insuficiente, uma vez que o elemento relacionado à ação

mental é proveniente do meio em que o sujeito se insere. Pressupõe que a constituição humana se concretiza por meio dos aspectos físicos e sociais, contando com influências e formas de organizações internas frente às ocorrências exteriores. Sendo assim, o desenvolvimento ocorre mediante a relação do organismo com o meio humano. No caso do bebê, ao expressar o desconforto, por exemplo, por meio do choro, provoca em sua mãe, que representa o ambiente humano, a procura pelo entendimento e pela interpretação das gesticulações por ele emitidas. Trata-se de gestos compreendidos por Wallon como um meio biológico da espécie humana, basicamente social, utilizado para a própria sobrevivência.

Wallon (2007) descreve cinco estágios existentes no desenvolvimento infantil, os quais são permeados de conflitos que afetam a conduta da criança. Tais conflitos são de origem exógena e endógena. Os primeiros são provenientes das ações da criança e do meio exterior, constituído pelos âmbitos cultural, social e físico; os últimos são provocados pelos resultados da maturação nervosa, dos processos internos. Cada etapa do desenvolvimento infantil representa, na teoria walloniana, uma pessoa completa, constituída tanto de obstáculos a serem superados, como de conquistas já estabelecidas. O autor ressalta que, são como estrutura de conexões, as quais são provenientes de uma estabilização de ocorrências funcionais na dimensão maturacional da criança bem como no contato dela com seu meio. Tran-Thong (1987) acrescenta que esses estágios ocorrem em um determinado ritmo, de forma que o período em que prevalece o aspecto afetivo, cuja ênfase está na constituição do eu, seja sucedido por um período em que prevalece o aspecto cognitivo, cujo foco é direcionado à elaboração do meio. Essas etapas são também compostas de peculiaridades que podem ser diferentes nos sujeitos, conforme as influências do meio em suas vidas. Os estágios de desenvolvimento, segundo Wallon (2007), ocorrem em um processo dialético, em um movimento sem período determinado para acabar na adolescência, mas que acompanham o sujeito, a humanidade em constante mudança. São os seguintes: impulsivo-emocional, sensorio-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência.

No primeiro estágio, denominado por Wallon (2007) de impulsivo-emocional (aproximadamente de 0 mês a 1 ano), há, nos primeiros meses da criança, uma fusão, ou seja, ela é indiferenciada em relação ao meio. É um período em que o desenvolvimento ocorre de forma muito acelerada, permeado fortemente de elementos emocionais, os quais são capazes de contagiar o meio social, mobilizando-o em favor da criança, a fim de atender às suas exigências e necessidades. Tais elementos emocionais estão ligados a canais nervosos, que passam a existir na criança como concretude do início da maturação dos campos funcionais, ampliando-se ao começar a andar e falar, período em que começa a interagir muito mais com

seu meio. A conquista da linguagem permite à criança, tanto nomear objetos e pessoas, como perceber que eles são diferentes dela e entre si. A emoção se faz um fundamental elemento de interação da criança com o meio, compreendida como instrumento de sobrevivência e comunicação. Há descoordenação, imperícia da criança em relação ao movimento.

No segundo estágio, que Wallon (2007) denomina Sensório-Motor projetivo (aproximadamente de 1 a 3 anos), já existe um caminho percorrido pela criança em relação à aprendizagem do outro. Ela começa a entender os outros e os objetos como elementos individuais, mas ainda é dependente do meio humano, sendo essa relação ainda sincrética. A conquista das capacidades de marcha e preensão possibilita à criança o manuseio de objetos, bem como a exploração do ambiente em que vive. Essa etapa marca o início do desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, que proporcionam à criança a ampliação de suas relações sociais e a apropriação da capacidade de representar imagens. Há a “inteligência prática”, muito presente nesse estágio, a qual se produz a partir da interação da criança com o meio e há também a ocorrência da “inteligência discursiva”, a qual é apropriada por meio da imitação e da linguagem.

No terceiro estágio, o Personalismo (aproximadamente de 3 a 6 anos), ocorre, conforme descreve Tran-Thong (1987), a diferenciação entre a criança e o outro, ou seja, há uma maior consciência de sua existência separada, verificando-se sua autonomia no vínculo familiar. A criança percebe, com mais clareza, os diferentes papéis sociais, por meio de confrontos, buscando assegurar-se no meio social. No sentido de buscar a autoafirmação, a criança, nesse período, tenta centralizar em si as atenções do outro, além de se mostrar possessiva em relação aos objetos. A própria oposição ao outro lhe permite distinguir-se do outro, quebrando, portanto, o sincretismo entre ela e seu meio social. Apesar de haver uma forte oposição entre uma criança em relação à outra ou em relação ao adulto, é um momento em que a imitação se faz muito presente.

No quarto estágio, denominado, na perspectiva walloniana, de Categorical (aproximadamente de 6 a 11 anos), verificam-se, conforme descreve Tran-Thong (1987), avanços significativos no âmbito intelectual, fazendo com que a criança esteja muito voltada a novos conhecimentos para apropriar-se dos saberes do mundo exterior a ela mesma. Nesse estágio, constata-se as seguintes ocorrências: o aprimoramento na formação da personalidade; mudanças corporais; o avanço da inteligência; maior independência nas relações sociais; o desenvolvimento das funções de memória e atenção voluntárias; a afirmação do raciocínio simbólico como instrumento da cognição.

Conforme apresenta Tran-Thong (1987), o quinto estágio, denominado, sob a perspectiva walloniana, puberdade e adolescência (aproximadamente dos 11 anos em diante), é marcado por mudanças corporais em decorrência da maturação sexual e mudanças no campo da afetividade (os sentimentos tornam-se confusos). Apesar de o adolescente expressar intolerância em relação ao cumprimento de regras e em obedecer ao controle imposto pelos pais, o meio social e o cultural são fundamentais, pois o adolescente precisa identificar-se com um grupo e sentir-se parte desse grupo, ao mesmo tempo em que quer se sentir autônomo, independente. Há maior ampliação dos aspectos cognitivos, o que vem acompanhado de maior capacidade de abstração.

Em se tratando da área educacional, de acordo com Galvão (1996), Wallon teve, de diversas maneiras, um grande envolvimento com as questões a ela relacionadas, o que abrangia o método de pesquisa e, principalmente, a psicogênese da pessoa. Para a educação, tratava-se de um significativo meio para contribuir para o aperfeiçoamento, as transformações, os ajustes na prática pedagógica, bem como para o aprofundamento de conhecimentos acerca do desenvolvimento e das peculiaridades da criança e do adolescente. Apresentavam-se, assim, elementos para investigações de questões concernentes à prática pedagógica.

Wallon manteve oposição clara ao autoritarismo da educação tradicional, além de ter se mostrado contrário a um “ramo” escolanovista que propagava que o ensino deveria ocorrer se houvesse interesse da criança, sem nenhuma interferência do adulto, a qual era considerada danosa para a criança. Ele era contrário também às ideias então propostas sobre a ação concreta infantil, segundo as quais a criança seria capaz de aprender somente pela manipulação dos objetos e pelos sentidos. Era igualmente desfavorável ao modo livresco e excessivo do ensino tradicional. O movimento escolanovista buscou abolir a tirania da sociedade sobre o cidadão, contudo Wallon, de acordo com Galvão (1996), observa que tal movimento desconheceu a extensão social da Educação, pois teriam que superar sua prática apoiada no individualismo, que pouco se diferenciava do ensino tradicional, apoiado também no individualismo.

Quanto ao perfil da criança de quatro anos sob a óptica walloniana, é essa a faixa etária representante dos sujeitos desta pesquisa. Conforme foi descrito anteriormente, a criança de quatro anos se localiza no terceiro estágio denominado por Wallon de Personalismo (aproximadamente de 3 a 6 anos). Ocorre a diferenciação entre a criança e o outro, ou seja, há uma maior consciência de sua existência separada, verificando-se sua autonomia no vínculo familiar. A criança percebe, com mais clareza, os diferentes papéis

sociais, por meio de confrontos, buscando assegurar-se no meio social. No sentido de buscar a autoafirmação, a criança, nesse período, tenta centralizar em si as atenções do outro, além de se mostrar possessiva em relação aos objetos. A própria oposição ao outro lhe permite distinguir-se do outro, quebrando, portanto, o sincretismo entre ela e seu meio social. Apesar de haver uma forte oposição entre uma criança em relação à outra ou em relação ao adulto, é um momento em que a imitação se faz muito presente.

3 A CRIANÇA E O LUGAR DE SUA FALA NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente realizada em instituições de educação infantil implica compreender, ininterruptamente, que lugar ocupa a própria criança na sociedade e na educação brasileira. Vincula-se esse enfoque às questões concernentes à criança e seu atendimento, às funções das instituições de educação infantil e às políticas, ao tipo de formação e de ação docente. Busca-se nessa seção elaborar uma contextualização em torno da criança e do profissional da educação infantil na sociedade brasileira.

Dessa forma, as reflexões se direcionam, primeiramente, para a análise do lugar da criança na sociedade, para evidenciar a valorização a ela atribuída pela sociedade, por meio da sua proteção, da identificação de seus direitos, das políticas educacionais e do tipo de educação que lhe é oferecido. Essa educação, representada na ação docente, relaciona-se à formação do respectivo profissional, bem como às necessidades específicas da criança da educação infantil.

3.1 A INFÂNCIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

Ao conceituar infância, hoje, costuma-se afirmar que todas as crianças são iguais. Porém, Kramer (2006) destaca que essa forma de conceituar infância está desvinculada das condições de existência da criança. De acordo com tal conceito, pensa-se em uma criança “universal”. A autora acima referida assim explica o nascimento do conceito de infância:

[...] ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassa o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2006, p. 19, grifos do autor).

O conceito de infância, caracterizado pela uniformidade, como se tal período do desenvolvimento humano fosse igual para todos, foi difundido pela classe burguesa, no momento de ascensão da sociedade capitalista. Kramer (2006) critica tal conceito, destacando que o mesmo não se aplica ao Brasil pelas suas condições de multiculturalismo e diversidade étnica. Contudo, essa autora denuncia as desigualdades e condições sociais, as diferenças entre as classes econômicas e a perversidade do sistema capitalista, o qual abandona suas crianças em situações de miséria e ignorância. De acordo com ela, conceituar criança de maneira corriqueira ou banal seria considerá-la como aquele que não é adulto, que não atingiu a maturidade e não está apto a assumir determinados papéis sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2002), ao analisar a história do cuidado e educação dispensadas à infância, observa que o tipo de atendimento fora do ambiente familiar ocorreu, principalmente, com os grupos sociais pobres, a partir das sociedades primitivas, tendo sido realizado por meio de vínculo de parentesco. Na Idade Antiga, essa obrigação era deixada às “mães mercenárias”. Nas Idades Média e Moderna, existiam as “rodas dos expostos” ou os “lares substitutos”, direcionados, por exemplo, às crianças indesejadas, deficientes, doentes, pobres, filhos de mães solteiras e órfãs.

Em virtude disso, Kramer (2006) pontua a existência de dois tipos de sentimento de infância. O primeiro se refere à mortalidade infantil, a qual, até por volta do século XV, era considerada natural. Segundo registros históricos, somente a partir do século XVI, com as contribuições de descobertas científicas, houve a busca pelo prolongamento da vida, concedendo-se vantagens à classe mais abastada. Quanto ao segundo, trata-se do “sentimento moderno de infância”, o qual corresponde a duas atitudes contraditórias, presentes ainda hoje no comportamento dos adultos: de um lado, a criança é vista como ingênua e graciosa, necessitando de “paparicação”; de outro, é vista como um ser “imperfeito” e “incompleto”, que precisa ser moralizado pelo adulto.

Ariès (1981) observa que, na Idade Média, não existia distinção definida entre o que seria apropriado para crianças e para adultos, exceto crianças que se encontravam num período em que dependiam inteiramente dos cuidados de suas mães ou amas, os quais representavam um olhar diferenciado por parte dos adultos. Assim, as crianças saíam desses cuidados de total dependência, para ingressar diretamente no universo dos adultos. Mediante o convívio com outras crianças e com adultos (não se limitava somente aos membros familiares), os conhecimentos eram transmitidos à criança. Desse modo, ela era tratada como um adulto pequeno. De fato não se percebia adequação nas acomodações, nos utensílios ou nas roupas que mostrasse atenção específica à criança. Não havia uma dedicação, ou até

mesmo um apego especial dos adultos à criança, fator que pode se entendido, segundo Ariès (1981), devido à sua baixa expectativa de vida.

No entender de Ariès (1981), na Idade Média, não havia o sentimento de infância. Mas o autor chama a atenção para a compreensão de que tal ausência não significa abandono ou desprezo à criança, nem apego ou afeição a ela. Esse sentimento de infância na sociedade deve ser visto como as especificidades da criança, que são consideradas distintas das do adulto ou do jovem, as quais não existiam. O mesmo autor destaca que compreender os sentimentos dispensados à infância significa melhor compreensão dada à criança e sua realidade. Um olhar diferenciado à infância, entendida como um período permeado de peculiaridades, de acordo com o autor, iniciou-se na Idade Moderna.

Contudo, a discussão em torno da infância, bem como a preocupação com a educação das crianças de zero a seis anos é recente, tendo se iniciado a partir do século XX, em âmbito mundial, mobilizando tanto o poder público, quanto estudiosos de várias áreas do conhecimento. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, firmada em 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, realizada em 1989, são marcos importantes no debate dessa temática.

Esse quadro de compreensão e de proteção à infância provocou o envolvimento de estudiosos, pesquisadores, educadores, vistos como pioneiros na construção do que podemos chamar hoje de “educação infantil”. Eles contribuíram para a compreensão das especificidades que envolvem a criança pequena. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), em apenas uma obra (discutida e interpretada por diferentes vozes de autores atuais), reuniram alguns dos maiores e principais estudiosos da infância, os quais podem ser considerados precursores da educação infantil. São pensadores mundialmente importantes e, cada um a seu modo, contribuiu e continua contribuindo para a compreensão da infância, do desenvolvimento da criança, de sua educação e de seus cuidados, bem como para a compreensão das funções da educação infantil e do papel docente. São eles: Froebel, Dewey, Montessori, Freinet e Malaguzzi. Também estão presentes, na referida obra, pesquisadores da psicologia, como Piaget, Vigotski e Wallon, os quais contribuem, significativamente, para a área da educação, no que tange à aprendizagem, ao desenvolvimento, às especificidades da infância, das expressões e dos processos psicológicos da criança.

3.2 O ATENDIMENTO À CRIANÇA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Ao discutir sobre o atendimento da criança no Brasil, Kramer (2006) reúne as “iniciativas” de atendimento à criança no percurso da história do país. Moncorvo Filho, de acordo com Kramer (2006), dividiu em três períodos a história da proteção da infância no Brasil.

No primeiro período (1500 a 1874), “pouco se fazia pela infância desditosa” (p.48), tanto no aspecto jurídico, como no atendimento. Estão presentes nesse período a “Casa dos Expostos” ou a “Roda”, instituições destinadas ao atendimento de crianças abandonadas nos primeiros anos de vida. Havia também a “Escola de Aprendizes Marinheiros” que, tendo sido fundada pelo Estado em 1873, era destinada aos abandonados maiores de doze anos. De acordo com a autora, até mesmo o “código civil” era discriminatório e marginalizava a criança, pois vinculava a ideia de “menor desvalido” com a de menor delinquente ou criminoso.

No segundo período (1874 a 1889), há poucos projetos particulares em que médicos atendiam às crianças, porém a maioria deles não era concretizada. Os poucos projetos que existiam eram de caráter higienista e direcionados aos escravos-negros, incentivando a separação entre os senhores da elite e os negros, pobres e escravos. Os médicos e higienistas faziam denúncias de aleitamento mercenário e consideravam esta uma das principais causas da mortalidade infantil. Houve também, nessa época, a sugestão da criação de cursos de especialização e policlínicas para partos e moléstias infantis, bem como o interesse em proteger a criança, por meio de iniciativas provenientes de instâncias isoladas e não da esfera pública.

No terceiro período (1889 a 1922)³, caracterizado como o da higiene infantil, médica e escolar, foram promulgadas leis que visavam a atender à criança com embasamento na puericultura e higiene, e houve a regulamentação de casos relativos a crianças órfãs, à adoção e à herança. Sendo assim, as primeiras ações de atendimento às crianças foram praticadas com mais ênfase pelos higienistas, visto que ele já atuavam no período anterior, os quais resistiam contra a ameaçadora mortalidade infantil. Nesse período, foi fundado o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil”, no Rio de Janeiro, em 1889, cujos objetivos eram os seguintes:

³ Kramer (2006, p. 48) estende o terceiro período até 1930, devido ao fato de as ocorrências sociais serem cabíveis, segundo a autora, nesse período.

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades; creches e jardins de infância (KRAMER, 2006, p. 51-52).

Nesse momento, a criança ainda é compreendida de forma descontextualizada, contudo se iniciam as primeiras discussões em torno do Movimento Escolanovista no Brasil. Tais discussões somente envolveram a criança de 0 a 6 anos alguns anos após a década de vinte, uma vez que, na Europa e nos Estados Unidos, o referido Movimento já estava bastante avançado, especialmente no que se refere aos conhecimentos acerca da Psicologia, fato que ocasionou, segundo Kramer (2006), a “psicologização do trabalho educativo”. A instituição que atende à criança continua sendo de caráter médico e muito pouco se fez em relação aos aspectos educacionais, pois, em meio ao grande contingente de analfabetismo do país, como ressalta a autora, não se destinava verba pública para as instituições de atendimento às crianças pequenas.

Entre o primeiro e o segundo Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizados em 1922 e 1923, Kramer (2006) pontua que houve alguns avanços relacionados à infraestrutura, tais como: criação de novos aparelhos de auxílio em diagnósticos e tratamento de doenças, implantação de policlínicas, fundação de escolas para lactentes e maternais, realização da campanha de aleitamento, entre outros. Com o Decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública beneficiou a infância de maneira tímida, mas, mais tarde, criou o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos.

A ênfase no atendimento ainda direcionava-se ao tipo médica, culpando-se a família por todos os problemas (sociais, econômicos, culturais, nutricionais, de saúde) e acirrando-se ainda mais a divisão de classes, como ressalta Kramer (2006). O governo, por sua vez, pretendia ter um discurso neutro, não se responsabilizando pela infância. O que existia, em termos de atendimento, não era realizado apenas pelo Governo; este direcionava, centralizava, controlava o atendimento e distribuía os custos aos órgãos particulares.

As associações religiosas, os movimentos leigos, os médicos/educadores foram solicitados para o atendimento da criança junto ao governo. Há, conforme a autora mencionada, grandes “contradições”: o atendimento, por exemplo, deveria ser obrigação do Estado, embora as verbas destinadas para esse fim fossem públicas, o governo solicita ajuda filantrópica. Assim, configuram-se duas tendências de atendimento à criança de 0 a 6 anos,

pois se, por um lado, o governo divulga a necessidade de haver o seu atendimento em instituições públicas, por outro,

[...] mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paterna lista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança origina na divisão da sociedade em classes sociais (KRAMER, 2006, p. 61).

De acordo com Faria (1999), as primeiras creches criadas, no final do século XIX e início do século XX no Brasil, objetivavam inculcar valores morais e hábitos de higiene nas crianças e suas famílias, além de amenizar a mortalidade e desnutrição infantil, oferecendo alimentação e abrigo às crianças que viviam nas ruas, sujeitas também à criminalidade. Nesse sentido, Mello (2004) destaca que as primeiras creches foram criadas com o objetivo de atender às mães pobres para que tivessem um espaço onde ficassem seus filhos durante o período de trabalho, ou seja, o objetivo central não era o atendimento à criança.

Portanto, é contemporânea a criação de creches e jardins de infância, visto que, como afirma Kramer (2006), em 1908, ocorre o início do funcionamento da primeira creche para os filhos de operários de até dois anos de idade. No ano seguinte, em 1909, funda-se o Jardim de Infância Campos Salles no Rio de Janeiro. Com todos esses esforços, enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos surgem como instituições do século XX. A finalidade e concepção de infância do Instituto de Proteção à Infância do Brasil implicavam a vacinação, para assegurar a proteção contra as doenças e a mortalidade.

Assim, segundo Kramer (2006, p. 53), “[...] o Departamento da criança no Brasil organizou o 1º congresso Brasileiro de Proteção à Infância particular e à vida pública”. A referida autora destaca aspectos importantes sobre o ideal, proveniente dos meios públicos, de cunho neutro e abstrato que se pretendia construir a respeito da criança: “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã”.

Faria (1999) observa que as creches com princípios filantrópicos e assistencialistas, regidas por uma visão médico-sanitarista, tornaram-se, nos anos 30, domínio da esfera pública. Nesse período, o governo se configurava poderoso e autoritário, fator que se refletia em um tipo de atendimento à criança movido pelo descaso e pela precariedade. Nessa década, ocorreram algumas mudanças no âmbito político, econômico e social no país.

Concomitantemente ao contexto de mudanças, delineou-se para a infância um momento considerado “limite”, atingindo-se um ponto em que seria necessário fazer algo a seu favor. Essa década, de acordo com Kramer (2006), é marcada pelo início do atendimento à infância, bem como do fortalecimento de iniciativas particulares para esse atendimento. A assistência médica continua no cenário, o aspecto educacional é extremamente fraco, mas este já se faz presente em discursos oficiais. Porém, não se sabe a quem atribuir a responsabilidade, pois, às vezes, esta parece ser do governo e, às vezes, ele mesmo a atribui ao âmbito particular ou à própria população.

Após mais uma década, nos anos 40, foi criado o Departamento Nacional da Criança, que, vinculado ao Ministério da Saúde, funcionava como um órgão de preceitos e regulamentações. Esse departamento declarou a importância da creche, referindo-se a ela como uma instituição de baixa valorização, mas indispensável para a ação contra as chamadas “criadeiras”. Estas eram mulheres comuns da população, que cuidavam, em suas casas, dos filhos de mães pobres.

Faria (1999) destaca que, pelas mesmas influências teóricas com que foram criadas as creches, nasceram os “parques infantis”, direcionados ao atendimento de crianças provenientes da classe trabalhadora, de camadas pobres da sociedade.

Conforme salienta Vieira (1987), houve também a criação de outros tipos de atendimento alternativo às crianças oriundas de famílias pobres, estimulados por programas e convênios e pelo Banco Mundial, sendo exemplos a “Creche Domiciliar” e a “Mãe Crecheira”. Esse tipo de atendimento alternativo, como observam Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), procura envolver a comunidade local, fazendo com que a mesma não fique à mercê do Estado para a sua disponibilização e viabilização.

Como reafirma Kuhlmann Junior (2000), a creche nasceu com o objetivo principal de guardar crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar fora de casa. Já os “jardins de infância” e a “pré-escola” têm uma trajetória diferenciada da trajetória de surgimento da creche. Os jardins de infância, que foram criados por instituições privadas em 1875 no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Tais instituições fundamentavam-se em princípios educacionais froebelianos e no Movimento da Escola Nova. Tais instituições eram direcionadas estritamente às crianças de classes mais elevadas, financeiramente abastadas, até mesmo quando passaram a ser mantidas pela esfera pública. De acordo com Bastos (2001), as divergências governamentais em relação à compreensão das funções dessas instituições de atendimento à criança estiveram presentes nos documentos oficiais. A educação pública de

crianças pequenas em creches, em jardins-de-infância, em pré-escolas ou mesmo em parques infantis ampliou-se de maneira muito tímida.

A Segunda Guerra Mundial evidenciou as diferenças étnicas de filhos de imigrantes, pobres, negros, minorias, bem como sua relação com o fracasso escolar, provocando maior divisão social, o que, conseqüentemente, exerceu forte influência em âmbito educacional. Em contrapartida, Kramer (2006) observa que, justamente nos anos 50, iniciou-se, por parte dos professores e outros profissionais envolvidos com a área da educação, a preocupação com os métodos de ensino. É também nesse cenário pós-guerra que as teorias de estudiosos como Montessori e Piaget começaram a fazer parte do interesse de pesquisadores brasileiros em relação ao desenvolvimento cognitivo infantil, à linguagem e às suas influências no desenvolvimento da criança.

No início da década de 60, Kramer (2006) menciona que as pesquisas cujo tema era a educação pré-escolar estavam centradas nos estudos sobre o pensamento da criança e a influência da linguagem no rendimento escolar. O conjunto de fatores determinantes para a expansão da educação pré-escolar vincula-se ao desempenho escolar insuficiente de crianças “privadas”, tanto educacional quanto culturalmente. Essas crianças provenientes de grupos minoritários da população teriam sofrido grandes desvantagens em termos de falta de estímulo no seu ambiente familiar e de pobreza de linguagem de seus pais, principalmente de suas mães.

A abordagem da “privação cultural” surgiu nos Estados Unidos e na Europa no início da década de 60, sustentando-se segundo Kramer (2006, p. 32), no conceito de que “[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam ‘desvantagens sócio-culturais’, ou seja, carência de ordem social” Dessa forma, a linguagem, nessa abordagem, “[...] é uma das principais carências das crianças provenientes de meios sócio-economicamente desfavorecidos” (KRAMER, 2006, p. 35). A autora explica que, conforme essa abordagem, o atraso na linguagem oral atrapalha na adaptação e apreensão de conteúdos na escola, pois relaciona à carência verbal ao déficit na capacidade de pensamento lógico da criança e atribui à família ou à mãe a culpa pela “inadequação” ou pelo insucesso da criança no ambiente escolar. Assim, de acordo com essa abordagem, há relação entre contexto socioeconômico e desenvolvimento infantil, uma vez que este é atribuído ao ambiente sociocultural, às carências, às insuficiências, às deficiências da criança e da família, configurando-se como uma forma de negar a realidade de desigualdade social. Há urgência, como alerta a autora, de intervenção educacional que objetive reduzir ou eliminar as defasagens oriundas dos aspectos intelectuais, linguísticos ou afetivos da criança.

Kramer (2006) critica os pareceres, relatórios e documentos oficiais apresentados pelo Conselho Federal de Educação, pois traziam concepções de educação compensatória de pré-escola, com fundamentos na “abordagem da privação cultural”, e pareciam desconhecer as críticas a ela dirigidas ao longo dos últimos 20 anos nos Estados Unidos e na Europa, bem como o debate desencadeado em torno dos seus pressupostos. Os programas de educação compensatória, segundo a autora mencionada, foram modificados em sua forma original ao longo dos anos, pelo fato de os questionamentos teóricos e os resultados se apresentarem insatisfatórios. Mesmo após avaliações negativas de tais programas, estes foram sendo aplicados no Brasil, em uma transposição cega de sua forma já superada. Havia urgência em expandir a educação pré-escolar, destaca a autora, naquele período, uma mínima parcela de crianças era atendida com vagas públicas: “se os recursos destinados à educação são tão exigidos, por que aplicá-los em programas sujeitos, possivelmente, ao fracasso?” (KRAMER, 2006, p. 96). A autora enfatiza que de acordo com essa teoria, a criança é culpabilizada pelo seu fracasso, já que a escola se responsabilizada por ele.

Os pressupostos educacionais de Pestalozzi e Froebel, e depois de Montessori e McMillan, direcionavam os trabalhos com a criança pequena, encontrando-se relacionados às formas de ultrapassar a pobreza, a miséria, os maus tratos familiares e o descaso do poder público. Como pontua Kramer (2006), esse fator, em meados da década de 70, fortaleceu a adoção de uma política de educação compensatória para a pré-escola.

Dessa forma, nos anos 70, entra em cena no Brasil a abordagem da “educação compensatória”. Kramer (2006) destaca que a educação compensatória, com ideais provenientes e importados dos Estados Unidos, estabeleceu-se no Brasil na década de 70, como um “antídoto para a privação cultural” (KRAMER, 2006, p. 25). A pré-escola passa a ser vista como um motor capaz de gerar transformações sociais, econômicas e políticas com relação à implementação de programas “compensatórios”, os quais são vistos, nos discursos políticos da referida época, como fundamentais para o país. A ideia disseminada era de que a pré-escola auxiliaria na mudança da realidade social. Entretanto, a pré-escola não é a “mola” capaz de impulsionar a transformação da conjuntura social e política, e sim uma forma sutil de mascarar os seus problemas mais complexos. Isso porque a questão da divulgação da igualdade de oportunidades e garantia de acesso à pré-escola (igualdade de condições) implica a distribuição de riquezas e oportunidades. Em vista dessas considerações, a autora apresenta cinco fatores tidos como responsáveis pelo tipo de pré-escola existente desde sua criação até os anos 70. São eles:

[...] os de ordem sanitária e alimentar, os que dizem respeito à assistência social, os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento, os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais. [...] A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade (KRAMER, 2006, p. 26).

A mobilização do poder público a respeito da educação da criança pequena, entendida como um direito, segundo a autora anteriormente citada, só teve início na década de 1970. Essa mobilização ocorreu, como destaca Faria (1999), de diferentes formas, as quais provocaram a ampliação do atendimento da criança de 0 a 6 anos. Pode ser citada a tensão do regime militar, o aceleração urbano, a presença das mulheres no mercado de trabalho, as novas formas de organização familiar, o fortalecimento de movimentos em prol de ideários e questões sociais.

Kramer (2006) acrescenta que, somente em 1988, com a promulgação da Constituição, foi um importante acontecimento para a sociedade brasileira e, especificamente, constituiu-se um marco para a consolidação legal dos direitos da criança. A autora questiona, por um lado, a existência de um tipo de política vinculado à criança pré-escolar, permitindo acesso ao seu atendimento a somente uma pequena parcela dessa população. Por outro lado, verifica a divulgação da necessidade de atendimento às crianças pobres entre 1968 e 1994, constatando-se incoerência no aumento das matrículas da rede privada, se comparado ao número de vagas ofertado pela rede pública. Tal oferta está intimamente relacionada à questão de “oferta de vagas públicas” e aos “recursos financeiros”. A autora também denuncia a inexistência de recursos públicos destinados à educação pré-escolar, observando que esta “não tem fontes próprias”, e conclui que uma possível verba destinada à educação não paga nem mesmo as despesas básicas do 1º grau.

Diante de uma realidade tão castigada pela ausência de recursos para a pré-escola, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971) promove melhorias no âmbito da educação pré-escolar. Contudo, há a necessidade urgente de que sejam elaboradas leis específicas para esse nível de educação. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 93) observa que

[...] o Parecer nº 2.018, do Conselho Federal de Educação, contém sugestão semelhante ao da LDB nº 5.692: propõe a elaboração da legislação, contendo

normas que regulamentem a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar mais carentes.

A autora conclui que a política para a infância é permeada apenas de palavras vazias, sem ações; assim, o que se tem não é a falta de política, e sim a vergonhosa omissão política. As diretrizes que deveriam estar voltadas à criança pré-escolar, segundo Kramer (2006), estão expressas em diversos documentos relativos a encontros e seminários realizados a partir da criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975, nas interpretações do Conselho Federal de Educação (CFE), bem como no artigo 19 da Lei nº 5.692, o qual trata das diretrizes e políticas da educação pré-escolar.

Contudo, apesar da existência de diretrizes, de políticas e de suas tendências, não era possível ainda, como afirma a autora, falar sobre uma política de educação pré-escolar, sob a forma de lei a qual, portanto, ainda não havia se concretizado. Silva (1999) complementa essa ideia, observando que, na história, as políticas voltadas para a infância se concretizaram de forma assistencialista e paternalista.

Somando-se à inexistência de uma política de educação pré-escolar na sociedade brasileira até os anos 80, Kramer (2000) constata haver um entendimento distinto com referência à “creche” e à “pré-escola”. Essa distinção ocorre em função da idade das crianças ou do período que elas permanecem na instituição ou, até mesmo, como afirma a autora, quando o órgão administrativo é vinculado a instituições de assistencialismo, sendo estas responsáveis pela creche, enquanto a pré-escola encontra-se vinculada ao órgão de educação. Abramovay e Kramer (1984) acrescentam que o atendimento em creches esteve historicamente ligado ao assistencialismo e não à educação. Nesse sentido, as creches têm sido um local para guardar crianças, que são ali depositadas enquanto as mães trabalham, ao passo que a pré-escola se configurou como um local mais vinculado a um momento propedêutico, que deve preparar a criança para seu ingresso na escolarização formal.

De acordo com a autora, a partir da década de 80, houve uma grande efervescência de diferentes grupos sociais em defesa das crianças, procurando assegurar os direitos destas na Constituinte e na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, em vigor, art. 208, inciso IV, é dever do Estado zelar pela garantia do atendimento educacional “[...] em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Essa lei ressalta também o direito dos cidadãos trabalhadores, tanto homens quanto mulheres, à assistência social gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade (art. 7º, inciso XXV). Contudo,

nessa lei, não há qualquer alusão a respeito do direcionamento de verbas públicas para essa faixa etária.

O atendimento à criança, como complementa Silva (1999, p. 50), é uma

[...] conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são conseqüências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos.

Referindo-se à Constituição de 88, no que tange aos direitos das crianças, Fullgraf (2002) analisa que a história mostra o sofrimento e a luta de grupos sociais em favor do desenvolvimento da educação infantil. A autora mencionada destaca que a legislação necessita de implementação, pois apenas a aprovação da lei não basta; ela fica estática, não ocorre mudanças. Como assinala a autora, “a lei em si não garante nenhuma mudança”. Na constituição de 88, como expressa a autora, a criança de zero a seis anos é lembrada em seu caráter social e educativo, todavia o “[...] princípio de descentralização está claramente atrelado a uma visão reducionista do papel do estado em relação às políticas de qualidade às crianças pequenas, como também, a todos os outros níveis de ensino” (FULLGRAF, 2002, p. 33). Nesse sentido, Campos (2002) faz um alerta, observando que, no Brasil, há uma grande distância entre a lei e sua aplicação. A autora acrescenta ainda que é

[...] característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento [...] a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais [...]. Ela destaca ainda acerca [...] da falta de implementação do que se encontra definido em lei, tudo isso tendo como pano de fundo um discurso que denuncia a Constituição de 88 como entrave ao desenvolvimento e que prega a desresponsabilização do Estado em relação a uma gama de esferas de ação pública (CAMPOS, 2002, p. 28).

Nascimento (2004) elabora uma síntese das políticas e da legislação para a educação infantil dos anos 90, direcionando novos paradigmas e novas concepções. Dessa forma, ao iniciar a década de 90, a infância e a educação infantil foram alvos de discussões em diferentes grupos (pesquisadores, educadores e políticos, como também órgãos nacionais e

internacionais vinculados à educação infantil, como a OMEP, o UNICEF, a ONU e a UNESCO)⁴. Como ressalta a autora,

De fato, desde os anos 70, discutia-se acerca da necessidade de formular um documento que, ultrapassando as dimensões da Declaração Universal das Nações Unidas (ONU), em 1959, comprometesse os países com a reformulação dos instrumentos de proteção à infância e com garantia de direitos mais compatíveis com suas necessidades e com as concepções de infância emergentes (NASCIMENTO, 2004, p. 69).

Tal discussão resultou no registro legal dos direitos da criança em 1989, promulgados pelo Decreto n° 99.710, de novembro de 1990. Dessa forma, os direitos da infância contidos no documento são agrupados em três dimensões distintas: proteção, provisão e participação. Nascimento (2004) observa que discutir e tornar realidade essas três dimensões significa compreender a criança como “ator social”.

Tanto a atual Constituição Federal Brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, asseguram direitos básicos à criança e ao adolescente. Evidencia-se, a partir daí, uma mudança em relação aos conceitos e paradigmas relacionados à infância:

Nesse sentido, a infância não pode ser abordada apenas por aquilo que as instituições adultas delas esperam, mas também como grupo específico que produz e reproduz a vida social, ou seja, as crianças merecem ser consideradas e estudadas pelo que são, através de seus modos de expressão, formas de possibilidade, das redes de interação, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo (NASCIMENTO, 2004, p. 70).

Esse novo conceito de infância resultou em alterações de políticas públicas, as quais desencadearam a incorporação das creches e pré-escolas ao sistema de educação, “[...] modificando a concepção de que o atendimento a crianças pequenas era um serviço destinado às mães que trabalham fora do lar” (NASCIMENTO, 2004, p. 71).

Ao organizar um panorama histórico da educação infantil, Rosemberg (2003) menciona que, ao final da década de 90, iniciou-se a organização de um grupo denominado Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o qual envolve grupos de

⁴ Organização Mundial de Educação Pré-Escolar(OMEP), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância(UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

estudiosos, pesquisadores de todo o país, com contribuições fundamentais nessa área. No referido período, com a efervescência de amplos debates na sociedade, de acordo com Barreto (1995), o Ministério da Educação e Cultura aprovou, em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil, estabelecendo objetivos, diretrizes e ações. Somente com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no artigo 21, a educação infantil é reconhecida como um nível de ensino incorporado à Educação Básica. Mas essa LDB não traz os direcionamentos pedagógicos para a esse nível de escolaridade necessitando, assim, de regulamentações, de implementações mais específicas direcionadas a ele.

A atual LDB 9394/96 inclui a criança da faixa etária de 0 a 6 anos na educação básica e nomeia esse nível de ensino como “educação infantil”. A educação infantil está composta por duas modalidades: a creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos; e a pré-escola, destinada às crianças de 4 a 6 anos. Essa Lei assegura a todas as crianças de 0 a 6 anos⁵ o direito de frequentar instituições de educação infantil.

Zannini (2002), ao discutir a respeito dos avanços atingidos pelas leis da educação brasileira⁶, pontua algumas conquistas direcionadas ao processo de construção de políticas, especificamente da educação infantil, a saber: a ampliação de empenho teórico-científico para a elaboração de conceitos e a organização da prática pedagógica; as ações técnico-administrativas; os investimentos públicos; a possibilidade de equalizar recursos públicos em busca da superação de problemas sociais; a atribuição de deveres aos estados e municípios para o atendimento em creches e pré-escolas com atividades relacionadas e condizentes à idade; a ressignificação do ensino possibilitada pela LDB rumo à superação da evasão ou reprovação escolar na primeira série; a proteção da criança em situação de risco (conselhos tutelares em alguns municípios funcionam); normas para o funcionamento de creches e pré-escolas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação. Oliveira (2002, p. 35) acrescenta à análise de Zannini (2002) as mudanças que vêm acontecendo no país, especialmente com relação à educação infantil, por meio das lutas provenientes de movimentos de diferentes grupos sociais, envolvidos em um mesmo relacionado ao desenvolvimento do processo político-pedagógico da referida área.

⁵ Atualmente, com o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, o mesmo passa a durar nove anos e a educação infantil atende a crianças de 0 a 5 anos. Esse assunto será tratado ainda neste capítulo.

⁶ Zannini (2002) faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS – 8.742 de 07/12/1993).

Contudo, percebe-se que, apesar de terem sido pontuados os avanços pelos autores anteriormente citados, a atual LDB 9394/96 não garante recursos específicos para a educação infantil. Os esforços do poder público e da sociedade para a criação de creches e a abertura de concursos para a atuação de profissionais da educação infantil são ações insuficientes para atender à população infantil à espera de vagas públicas. Pelo fato de as instituições existentes não contemplarem a demanda de vagas, são criados critérios de seleção cada vez mais rígidos, incoerentes e injustos, diante da LDB em vigor, pois não se respeita o direito da criança à educação.

Nesse sentido, Campos (2004), ao discutir acerca de verbas públicas, especificamente no caso da Educação Infantil, afirma que a LDBEN 9394/96 eximiu o Estado de qualquer tipo de responsabilidade ou gasto. Isso ocorreu pelo fato de não haver verbas específicas para a Educação Infantil, ou seja, nenhuma das leis da educação, até aquela data, previa recursos para essa etapa. Há, assim, uma situação paradoxal. Por um lado, segundo Campos (2004), embora a educação seja direito da criança pequena, a realidade descrita mostra a omissão do poder público e se verifica a falta de implementação de leis e, por outro, os órgãos de assistência social do país implementam projetos. Em outras palavras, grande parte dos recursos destinados à educação infantil encontrava-se em órgãos políticos ligados à área da assistência social.

Outro aspecto presente nas políticas públicas voltadas para a educação infantil na atualidade, diz respeito à qualidade do atendimento e educação da criança de 0 a 6 anos. A esse respeito, Campos (2004) enfatiza as principais tendências das atuais políticas educacionais do Brasil e de diversos países, observando as implicações destas nas perspectivas curriculares das instituições de educação infantil, relativos aos critérios de qualidade no atendimento à criança pequena.

Tendo como um de seus objetivos a busca pela qualidade da educação em todos os seus níveis, foi aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional da Educação (PNE): documento que dispõe sobre o direcionamento da educação brasileira, determinando as metas a serem cumpridas no prazo de dez anos. Didonet (2006), ao analisar o referido PNE e ao discutir especificamente sobre a educação infantil, ressalta que a qualidade no atendimento à criança pequena foi prejudicada por três fatores principais: 1) a falta de verbas, pois nenhuma lei prevê recursos para a Educação Infantil; 2) os entraves na formação de “educadores”, em relação à exigência, aos recuos e ao cumprimento da Lei, observando-se a ausência de formação mínima do docente, bem como de definições claras; 3) a demanda por vaga em instituições públicas. Em palestra proferida no Fórum Paulista de

Educação Infantil, Didonet (2007) procurou incentivar a participação ativa dos profissionais, exigindo e defendendo a Educação Infantil, mediante a Revisão da LDBEN.

Nunes et al. (2002) destacam “avanços e ambiguidades” no que diz respeito à educação infantil, constatando a ausência tanto da elaboração teórica para uma orientação didático-metodológica nessa área, como no âmbito das políticas públicas. O próprio MIEIB constitui-se em um avanço para a educação infantil, pois seu objetivo consiste na troca de experiências e na divulgação de informações e conhecimentos nessa área. É possível unir forças por um mesmo ideal/objetivo em prol da educação infantil, uma vez que um grupo grande e organizado, com expressão política, tem maior possibilidade de pressionar o governo para agir em favor da educação infantil, assim como da “pesquisa e produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da educação” (NUNES et al., 2002, p. 10).

Se a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é necessário haver continuidade no processo de escolarização para evitar rupturas e fragmentações no processo de formação da criança. No intuito de permitir e legalizar a obrigatoriedade da educação da criança de seis anos, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) fez referência à implantação do ensino fundamental de nove anos. Tal referência se concretizou na elaboração e disponibilização de um documento que objetivou orientar os estudos dos profissionais nas unidades de ensino de educação infantil e de ensino fundamental do país, assim intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental”.

O referido documento apresenta uma breve retrospectiva das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971. Apresenta, mediante as referidas leis, a gradativa necessidade de ampliação da exigência da obrigatoriedade dos nove anos no Ensino Fundamental. O documento exprime ainda que a lei 4.024/1961 propõe quatro anos de obrigatoriedade, sendo que, com a lei nº. 5692/1971, há uma ampliação para oito anos. Contudo, percebe-se que a ampliação desse nível de ensino não é mencionada na Constituição Federal de 88 ou mesmo na LDBEN 9394/96 em vigor. Na última lei mencionada, dispõe-se, em seu artigo 32, sobre a duração mínima de oito anos no ensino fundamental (obrigatório e gratuito em escolas públicas) e em seu artigo 87, Inciso I, § 3º, está determinado que “[...] cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos, a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, p. 38).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em vigor, segundo o referido texto do Ministério da Educação, sinaliza o ensino obrigatório de nove anos, que se torna meta para a educação a partir de 2001. Mediante fundamentos na lei nº. 9.394/96, de 06 de fevereiro de 2006, conforme o texto do MEC mencionado, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) instituiu o ensino de nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade. Para o MEC, a aprovação dessa lei significa a obrigatoriedade do acesso de mais crianças à escola, uma vez que nem todas as crianças dessa idade frequentam uma instituição de Educação Infantil, seja esta pública ou privada.

O Ministério da Educação, elaborou um documento de orientações para a implantação do ensino fundamental de nove anos, documento este que destaca que as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil antes de entrarem no ensino fundamental têm, de modo geral, melhores resultados nas avaliações, em relação às crianças que não frequentam a educação infantil e entram no ensino fundamental aos sete anos (BRASIL, 2006b). O documento procura evidenciar que o ensino de nove anos não deve ser apenas mera formalidade ou um cumprimento de metas administrativas, e sim um espaço para melhorar a qualidade da educação, proporcionando não somente mais tempo para a criança permanecer na escola, mas também mais tempo para que ela tenha melhores condições de se desenvolver.

É necessário repensar toda a estrutura do Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, a começar pelas propostas pedagógicas, propostas curriculares e outros segmentos. Essencialmente, é preciso repensar o processo ensino-aprendizagem em relação ao ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Nas escolas brasileiras, parece não haver um espaço preparado para acolher a criança tão pequena (até mesmo para a criança de sete anos, o ingresso nessas escolas já lhe representa um ruptura, devido à saudade do “espaço” da educação infantil), em virtude da estrutura dos móveis, dos banheiros, bebedouros, da ausência de brinquedos e de parques, do pouco espaço para brincar, criar, inventar.

É urgente, portanto, combater a fragmentação, a descontinuidade no processo de apropriação de conhecimento, de desenvolvimento e de educação da criança pequena. Compreender a criança como cidadã, sujeito social e histórico, com direitos, que reproduz e produz cultura, como define Sarmiento (2004), significa contribuir para que esses aspectos se concretizem, transformando-se em realidade, na sociedade e no sistema educacional.

3.3 A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado anteriormente, nos últimos anos, ampliou-se e fortaleceu-se no Brasil a discussão em torno do cuidado e da educação da criança, de forma que ambos os aspectos se tornassem indissociáveis, alargando-se a atuação docente, a qual se reduzia apenas ao aspecto do cuidar. As instituições que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, por meio das ações de seus profissionais, proporcionam à criança a possibilidade de dar sequência à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Contudo, pesquisadores, profissionais que se preocupam com os rumos da educação infantil brasileira, persistem nas discussões, denunciando a insuficiência de vagas públicas para suprir a demanda e a precariedade da qualidade do atendimento (não basta existir e ampliar o acesso à educação infantil), bem como da formação dos profissionais da educação infantil. Logo, trata-se de uma realidade que necessita de transformações no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, da formação de seus profissionais e da qualidade dos cursos que formam tais profissionais.

O professor é um profissional que se encontra em constantes e conflitantes mudanças em sua formação. É necessário refletir sobre essa formação para que os mesmos possam repensar os saberes teórico-práticos elaborados em cursos de formação inicial. É preciso rever as práticas educativas e as vivências pedagógicas nas instituições de educação infantil, a fim de possibilitar um tipo de formação capaz de proporcionar ao professor um posicionamento crítico e reflexivo para que desenvolva autonomia em sua forma de pensar e agir, resultando em um profissional cooperativo e criativo. Desse modo, urge criar as condições para que eles participem, como profissionais atuantes, na elaboração e transformação das políticas educativas, construindo, assim, uma identidade enquanto profissionais da educação.

Todavia, para que isso ocorra, torna-se necessário compreender se os cursos de formação inicial e continuada oferecem respaldo teórico-prático às especificidades da educação infantil, para uma formação que possibilite aos professores uma atuação em que eles percebam a criança em seu desenvolvimento social, físico e cognitivo. Isso porque, na etapa de ensino da educação infantil, há grandes peculiaridades, necessitando-se de um profissional cujo perfil atenda a elas.

Pode-se dizer, de acordo com Kuhlmann Junior (2000), que a lei nº 5692/71 pouco se voltou para a Educação Infantil, principalmente na instituição pública. A função do professor nessas instituições se resumia a preencher o tempo (com desenhos, brinquedo e brincadeira),

ou iniciar as destrezas da criança para a futura entrada na escola obrigatória. Kramer (1989, p. 191), ao discutir a respeito da formação docente, observa que esta era recebida em nível de “segundo grau”, hoje ensino médio, e nem mesmo o curso normal dava conta de qualificar o professor para atuar na heterogeneidade social e cultural.

Campos (2002) assinala que a atuação do professor se vinculava à ideia de sacerdócio ou vocação; assim, não lhe era atribuído o caráter de profissão. Eram valorizados os dons, a moral e os fundamentos religiosos, sendo que o trabalho docente necessitava renúncia, cuidado, zelo, mesmo diante dos baixos salários e das precárias condições de trabalho. A esse respeito, Cerisara (2000) faz um alerta em relação à atuação do professor como um executor secundário de propostas.

Por tudo isso, Catani et al. (2000) observam a necessidade de o professor assumir sua posição de sujeito da própria ação e romper com a desvalorização da função do professor na sociedade. Essa desvalorização foi desencadeada, conforme ressaltam os autores anteriormente citados, pelo fato de que grande parcela de mulheres ingressou na carreira do magistério. Esse fato surgiu como resultado de manobras políticas que uniram o feminino (professora com maternidade) com o magistério (considerado vocação inata) e baixos salários (mão-de-obra barata), por conta da progressiva democratização do ensino. Ocorre também a compreensão de que o trabalho, por ser realizado com crianças pequenas, seria um trabalho fácil, de pouco valor e, por anteceder a escolarização, não seria necessário que houvesse qualidade ou aperfeiçoamento na formação da professora.

A discussão sobre a formação desses profissionais intensificou-se com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, a qual dispõe, no art. 87, § 4º, que “até o final da década, da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 39). Ainda a referida lei, em seu art. 62 reporta-se à formação do professor da educação básica, estipulando que,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 29).

Impulsionado pela força da organização de movimentos de diferentes profissionais vinculados à educação infantil, o MEC/SEF/DPE reconheceu a importância da qualidade na formação do professor. Como elemento de maior relevância, ressaltou a capacitação do profissional que trabalha com as crianças menores, pois se trata de um aspecto que implica qualidade de atendimento (BRASIL, 1994).

A Constituinte de 1988 referiu-se à “educação infantil”, mas foi na LDB 9394/96 em vigor que ela se transformou em uma etapa de ensino da educação básica. Por meio do Parecer CNE/SEB 04/2000, determinou-se que, as instituições de educação infantil tiveram um prazo a cumprir, até 2007, para que os professores estivessem formados, no mínimo, com o curso normal superior, equivalente ao ensino médio.

O Decreto nº 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999, cria a possibilidade de formação de professores da educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental em “Cursos Normais Superiores”. O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 133/2001, de 30 de janeiro de 2001, apresenta especificações a respeito da formação de professores em instituições de ensino superior. A Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 01 e 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, formula as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de licenciatura e de graduação plena de professores da educação básica em nível superior. O plano nacional de educação – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, significou, por sua vez, urgência na organização de políticas públicas, na formação de professores, bem como de outros profissionais que compõem a educação infantil, destacando que

[...] os cursos de formação de professores para a Educação Infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (BRASIL, 2001, p. 44).

Considerando-se que a LDB 9394/96, como já mencionado, determina que a formação de professores ocorra em nível superior, para que o profissional atue na educação básica, nas universidades e/ou em institutos superiores de educação. Libâneo e Pimenta (1999, p. 259) expressam suas reflexões, questionando acerca da forma em que seria concretizada a exigência de formação de docentes disposta na LDB. Os autores mencionam que o Decreto Presidencial nº 3.276 estabelece que tal formação para a atuação em séries iniciais e na educação infantil aconteceria somente nos Cursos Normais Superiores. Para Freitas (1999), são medidas que não solucionam o problema da formação; apenas reduzem e discriminam a

formação do professor desses níveis de ensino. Nesse sentido, Kishimoto (1999, p. 74) observa que

[...] a proposta de cursos normais superiores fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem.

A medida legal resultou em uma proliferação de cursos Normais Superiores, como afirma Brzezinski (1999), cuja qualidade é, muitas vezes, controversa, devido à oferta de cursos comerciais e aligeirados, comprovando-se, de acordo com Corsetti (2000), que a

[...] intenção declarada de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores (CORSETTI, 2000, p. 50).

Assim, como sustenta Aguiar (2003, p. 191),

[...] o que caracteriza a universidade é a sua capacidade de produzir conhecimento, de ser o locus por excelência da produção do conhecimento. Nestes termos, não se pode colocar como idênticos institutos e universidades.

Os questionamentos acerca da qualidade na formação docente, tanto a inicial como a contínua, ou mesmo a formação em serviço, são provenientes de lacunas, falhas e da precariedade constatada pelos diferentes autores apresentados. Todavia, é clara a incansável busca pela conquista de coerência desses estudiosos, em prol da qualidade e integração teórico-prática na formação docente. Assim, Pimenta (2002, p. 38) pontua que

[...] a formação contínua não deve ser, apenas, para certificar (o certificado vem junto), mas é uma formação contínua que tenha o locus escolar e seus problemas como ponto de reflexão e como análise das teorias, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas na escola.

Em 1998, o MEC anunciou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual procurou definir, embora de maneira genérica, a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, de modo especial no que se refere às orientações sobre o trabalho com eixos temáticos: movimento, música, artes visuais, linguagem escrita, natureza e sociedade e matemática. Cerisara (2000) e Lanter (1999) assinalam que o referido documento foi considerado por pareceristas e críticos muito complexo para o entendimento e aproveitamento prático por parte dos professores, justamente pela sua deficiente formação inicial.

O desafio contemporâneo, como sustenta Muniz (2003), trata-se de capacitar o profissional, com vistas à sua atuação na Educação Infantil, para que o mesmo, como observa Sacristán (1998), possa ser um sujeito transformador de seus fazeres. É necessário que o professor despreze a atitude de passividade, cuja ação o leva a adotar propostas sem qualquer tipo de adaptação ou questionamento. Kishimoto (1999) complementa essa ideia, destacando a cumplicidade e o envolvimento dos docentes na construção e reconstrução de suas ações pedagógicas, como fator preponderante na elevação da qualidade de seu trabalho.

As possíveis mudanças e as implementações políticas na educação infantil necessitam, como enfatiza Campos (1994), ser resultado de avaliações provenientes da própria criança como principal sujeito, de modo a respeitar suas necessidades específicas. Assim, complementando essa ideia, Kramer (2002) ressalta que a apreciação dos pensamentos, dos ideais e das opiniões dos profissionais que atuam na educação infantil é fundamental.

Tais políticas voltadas à educação infantil, as quais consideram sua especificidade, precisam incluir também os conhecimentos da docência nessa etapa da educação básica. Nas últimas décadas, a temática acerca dos saberes docentes vem sendo alvo de debates e de investigações científicas educacionais em todo o mundo. Ocorre também o surgimento de novas concepções que auxiliam no entendimento da ação docente, bem como dos saberes necessários a ela. Dessa forma, para a elucidação desse amplo debate, podem ser citados autores como Nóvoa (1995), Fiorentine et al. (1998), Silva (2000), Pimenta (1999), Tardif (2002), entre outros. Esses autores têm em comum estudos que investigam, discutem e valorizam os saberes docentes na formação e na prática docente.

Esse amplo debate sobre os conhecimentos docentes, que se iniciou na década de 90, segundo Nunes (2001), contribuiu, nos últimos anos, também e especialmente para a realização de estudos que objetivaram o desenvolvimento da área da educação infantil. Existe a preocupação com relação aos saberes necessários para a docência na educação infantil por parte de diferentes autores, como, por exemplo, Campos (1994), Souza (2005), Fischer

(2007), Santos (2001), Nunes (2001), Junqueira Filho (2001) Pascal e Bertram, (1994), Machado (1998), Barreto (1994), Rosemberg (1994), dentre outros.

Sendo assim, pode-se citar o trabalho de Souza (2005), que investigou as características e os conhecimentos de professoras da educação infantil, definindo categorias como a afetividade, o compromisso, a formação, o senso de humor e os conhecimentos. Quanto à categoria afetividade, esta esteve

relacionada às abordagens teóricas que propõem que as demonstrações de sentimentos consolidam vínculos entre criança e adulto e oportunizam a criança as suas descobertas, a capacidade de se desenvolver e de estabelecer interações com outras crianças (SOUZA, 2005, p. 42).

A categoria formação refere-se à formação acadêmica. No que diz respeito à categoria senso de humor, foi feita relação com a alegria, diversão e extroversão. No tocante à categoria compromisso, surgiu a referência a capacidades que incluem a criatividade, a responsabilidade, bem como as aptidões para o trabalho. Com a análise dos resultados, a autora verificou que as categorias “afetividade”, “senso de humor” e “compromisso” são características formadas na prática, no exercício direto das professoras, sujeitos de sua pesquisa com as crianças.

No que se refere à categoria “conhecimentos” para a atuação com a criança pequena de educação infantil, Souza (2005) redefiniu mais quatro categorias que envolvem os conhecimentos construídos, tanto na formação inicial como na continuada: os conhecimentos acadêmicos, sobre a criança, os gerais e a respeito do cuidar. Quanto aos conhecimentos acadêmicos, constatou aqueles relacionados à área de fundamentos da psicologia, ao desenvolvimento infantil, não havendo referência à interação infantil, por exemplo. A respeito dos conhecimentos concernentes à categoria cuidar, foram relacionados os aspectos sobre higiene, segurança e cuidados gerais com a criança. Souza (2005) constatou que os conhecimentos que se referem ao âmbito do cuidar, embora sejam importantes e demandem conhecimentos específicos para a realização dessa prática, muitas vezes não integram os currículos dos cursos de formação profissional. Assim, para exercerem o trabalho docente com crianças de educação infantil, as professoras recorrem aos conhecimentos advindos da própria experiência, os quais, em sua maioria, são permeados de crenças e valores pessoais, que, por sua vez, se distanciam do âmbito profissional. Quanto aos conhecimentos gerais, foram arrolados aqueles relacionados às histórias infantis, à música e aos assuntos atuais.

Pode-se também citar Fischer (2007), que pesquisou a respeito da concepção e dos saberes necessários para ser “boa professora” no trabalho com crianças de educação infantil. Assim, foram definidos os saberes “pessoais” e os “profissionais”. No que se refere aos saberes “pessoais”, verificou-se a valorização do que o sujeito constrói em suas experiências e houve também a sobreposição de sentimentos, como o gosto pelo que faz e por criança, o carinho e a amizade com a criança, ter respeito e alegria, bem como possuir características que incluem a organização, a criatividade e o dinamismo. Quanto aos “saberes profissionais”, segundo Fischer (2007), foram elencados saberes relacionados ao desenvolvimento da criança.

Barbosa e Horn (2001) observam que o professor da educação infantil necessita conhecer formas de organização do tempo e do espaço, contrabalançando as atividades de livre escolha da criança e aquelas coordenadas ou determinadas pelo adulto, assim como as atividades que são realizadas de forma coletiva e aquelas que podem ser realizadas individualmente, em espaços fora ou no interior da instituição. Santos (2001) menciona a importância da realização de diferentes atividades, com o uso de diferentes materiais na rotina da educação infantil, como o faz-de-conta, os jogos, as brincadeiras, a dramatização, a música, a dança, o desenho. Nesse sentido, Nicolau (1986) enfatiza a relevância da ação de brincar para a criança e a real necessidade de o professor possibilitar essas vivências à criança pequena. A autora menciona que

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. [...] O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; tudo isto de uma maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver imprevistos que surgem no ato de brincar (NICOLAU, 1986, p. 77).

Junqueira Filho (2001) contribui para a questão dos conhecimentos necessários à docência na educação infantil, destacando e valorizando trabalhos com a linguagem oral, como fator essencial nas interações, bem como a iniciação à linguagem escrita e a alguns conceitos matemáticos, como a seriação e a classificação, dentre outros. Já Rosa (2001) enfoca o ensino de ciências na educação infantil, o qual deve ser realizado de maneira lúdica e com o objetivo de instigar a imaginação da criança, auxiliando-a no conhecimento do mundo, para que com ele possa interagir.

Frente às reflexões a respeito da criança, do papel da educação infantil, bem como dos seus profissionais, especialmente do professor, configura-se a necessidade premente de um profissional inovado, capaz de repensar sua formação, em um constante diálogo com seus pares, com pesquisadores, teóricos, com os pais e com a sociedade, de maneira que possa definir e construir novos significados relacionados ao trabalho com a criança pequena. Isso porque, se tudo o que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança pequena possui suas especificidades, como já apresentado no primeiro capítulo deste estudo, da mesma forma ocorre, ou deveria ocorrer, com relação ao trabalho docente com as crianças que se encontram na faixa etária da educação infantil, ou seja, tal trabalho também possui especificidades.

4 PARA IDENTIFICAR O LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Na presente seção enfatizam-se o tipo de abordagem e procedimentos realizados nessa pesquisa. Sinalizam-se neste momento, as ferramentas para coleta e descrição dos dados, para que seja possível atribuir sentido às ações e falas dos sujeitos, na tentativa de responder à questão investigativa proposta. É o momento em que se relata o processo, os caminhos percorridos, que se permite a quem desejar, recompor o intrigante caminho ora percorrido.

4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pelo fato de se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, seu projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, obtendo parecer favorável à execução. Alguns procedimentos importantes antecederam a realização da coleta de dados: inicialmente, no primeiro semestre de 2008, o projeto foi levado ao conhecimento da coordenação de educação infantil da secretaria municipal de educação, para a obtenção da autorização para a sua realização. Com essa autorização, a escolha de três instituições ocorreu por indicação da referida coordenação que, atendendo a uma solicitação feita pela pesquisadora, indicou instituições situadas em bairros distintos da cidade, de modo que atendessem a uma diversidade de clientela, no que se refere à localização e ao nível socioeconômico. Solicitou-se que uma delas fosse localizada em uma região mais central e as outras duas, em bairros periféricos. Essa solicitação foi feita no sentido de evitar uma restrição da pesquisa, que certamente haveria caso se verificasse apenas um determinado perfil de sujeitos, no tocante à localização geográfica, uma vez que diferentes regiões podem implicar diferenças em relação ao nível social, bem como à formação dos sujeitos profissionais docentes. O fator localização pode ser evitado, considerando que este poderia influenciar os resultados da pesquisa.

Em um segundo momento, ainda no primeiro semestre de 2008, as direções das três referidas instituições já estavam cientes da pesquisa e consentiram prontamente com a

realização da coleta dos dados. Obtive o consentimento dos profissionais envolvidos como sujeitos da pesquisa, bem como daqueles que concederam informações para a caracterização do local de coleta dos dados e da elaboração do perfil dos sujeitos.

Iniciou-se uma etapa de explicação em relação ao modo como seria feita a coleta de dados, junto a cada instituição. Como as observações (com o uso de filmagem) seriam realizadas com crianças, enviei cartas de solicitação de autorização aos pais, as quais ficaram arquivadas nas mesmas instituições. Todos os pais das três turmas observadas autorizaram. A coordenação de educação infantil da secretaria municipal de educação de antemão, já havia informado que não seria necessário que a pesquisadora solicitasse uma autorização específica aos pais, pois os mesmos, no momento da matrícula, já assinam uma autorização semelhante para a prefeitura. Por precaução, foram solicitadas as referidas autorizações, nas quais se mencionava a ocorrência da inserção da pesquisadora junto às crianças, para a realização das observações, com o uso de filmagens como recurso para maior precisão, aprimoramento e detalhamento na transcrição dos dados. É importante ressaltar que a identidade das instituições de educação infantil, bem como a dos sujeitos desta pesquisa foi rigorosamente preservada, por meio de nomes fictícios.

4.2 PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS E SEU DELINEAMENTO

Em consonância com o referencial teórico, foi realizada a dimensão prática desta investigação, a qual, por sua vez, se concretiza sob um prisma de pesquisa de campo e consolida-se sob um enfoque qualitativo. O enfoque qualitativo, como destacam Lüdke e André (1996), representa um norteador do olhar do pesquisador, principalmente em se tratando da análise dos sujeitos inseridos em sua realidade, por ressaltar os dados subjetivos relacionados aos significados presentes no processo, foco de pesquisa. As autoras ressaltam ainda, ao discutirem acerca das características fundamentais da abordagem qualitativa em educação, que

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do

pesquisador. [...] A análise de dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 1, 12-13).

Sobre esse enfoque de pesquisa, Chizzotti (2000, p. 79) destaca que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

É necessário que um relato de pesquisa esteja muito bem descrito em relação ao seu percurso, sistematizando os procedimentos utilizados desde o início do processo investigativo até o alcance dos resultados, das conclusões. Duarte (2002) observa que, no processo de pesquisa, os instrumentos e os dados não falam por si mesmos, sendo imprescindível que o pesquisador construa seus argumentos, separe, analise, discuta e interprete os dados. Nesse sentido, Brandão (2000) destaca que, para construir o objeto de estudo, é fundamental discernir a concepção metodológica que irá delinear a pesquisa, permitindo dar prosseguimento à investigação, construindo os instrumentos para a coleta de dados, e especificando quais decisões foram tomadas para a análise até chegar aos resultados mediante sua interpretação. Ao cumprir esta sistematização, disponibiliza-se o caminho percorrido para que diferentes pesquisadores possam percorrê-lo.

Coerente com o referido caráter qualitativo, buscou-se a inserção da pesquisadora no contexto dos sujeitos desta investigação. De acordo com Trivinões (1987, p. 137),

[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é um veículo para nova busca de informações.

Trivinões (1987), ao tratar a respeito da coleta de dados, conceitua e indica a observação como um método predominante na abordagem qualitativa. O autor menciona que

‘observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que

determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado [...]. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. [...] A observação pode ser estruturada ou padronizada. Esse tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, ou a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda [...] (TRIVINÓS, 1987, p.152-153).

Dessa forma, a observação é compreendida e aplicada nesta pesquisa como método de coleta de dados. Nas observações, buscou-se focar as situações que compõem a ação docente, bem como as situações vivenciadas pela criança em seu ambiente educacional. Duarte (2002) ressalta que, no caso das investigações de caráter qualitativo, os sujeitos têm uma importância imprescindível, na medida em que intervêm decididamente em todo o processo de pesquisa. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) destacam que, na concepção qualitativa, um dos principais aspectos é o fato de despender grande valorização dos sujeitos como atores sociais. Os autores ressaltam que a presença do pesquisador, na abordagem qualitativa, geralmente desencadeia alterações no comportamento dos sujeitos, podendo até prejudicar o andamento do estudo. Contudo, os autores preconizam que, mediante a história desses métodos, demonstrou-se o quanto essa dificuldade tem sido analisada, com a finalidade de que não seja um entrave à investigação qualitativa.

Desse modo, tendo em vista a impossibilidade de eliminar todos os “efeitos”, as consequências que o investigador provoca em seus sujeitos, procura-se interagir com os mesmos, no sentido de buscar adequação e espontaneidade, para que ocorra o mínimo possível de efeitos. Saber como os sujeitos, inseridos em sua realidade, se relacionam, se comportam, pensam, vivenciam suas experiências, dentre outros elementos torna-se um dos maiores objetivos da abordagem qualitativa. Por isso, há um grande esforço para fazer com que os sujeitos realizem suas atividades rotineiras, independentemente da presença do pesquisador. Como acrescentam os autores anteriormente citados, mais uma das características da concepção qualitativa é que, apesar do uso de inúmeros instrumentos de pesquisa, o próprio investigador representa o principal instrumento.

No intuito de registrar, com mais clareza e fidelidade, a realidade dos sujeitos, fez-se uso do recurso da filmagem. Quanto à duração das observações e à presença da pesquisadora no processo de coleta de dados, ressalta-se que foram tomados os devidos cuidados e foi dada

a devida atenção, conforme preconizam os autores anteriormente citados, com relação a investigações de cunho qualitativo. Dessa forma, os sujeitos foram filmados inseridos em situações habituais. As situações são compreendidas como todas as que compõem a ação docente, propostas e orientadas pelo docente, e realizadas (e, por conseguinte, vivenciadas) pela criança na instituição de educação infantil. Tais situações foram previamente elencadas, a fim de abranger, com as observações, na coleta dos dados, os seus diferentes tipos, assim como os vários momentos que os sujeitos vivenciam.

A coleta de dados foi conduzida com a intenção de observar, filmar e registrar os sujeitos (crianças e docentes) inseridos em diferentes situações, vivenciadas por eles, nas três instituições de educação infantil. Buscando atingir o objetivo central desta pesquisa, qual seja, identificar o lugar que a fala da criança ocupa na ação docente, respondendo, assim, às indagações e aos problemas inicialmente apresentados, fez-se necessário registrar as diferentes situações/atividades que compõem a rotina dos sujeitos.

O fato de procurar abranger as ações e falas dos sujeitos, inseridos nas diferentes situações que compõem o dia inteiro de uma instituição de educação infantil, se deu por dois motivos interligados: o primeiro, porque não se sabia, antecipadamente, que situações ou atividades da ação docente seriam mais ou menos propícias para esta verificação, visto que se parte do pressuposto de que todas as atividades realizadas na instituição de educação infantil têm intencionalidade pedagógica. O segundo motivo, que, de certa forma, completa o primeiro, consistia em estabelecer este critério para a coleta de dados, para não incorrer em uma atitude investigativa caracterizada pela dissociação entre as atividades relativas às dimensões que envolvem as funções de cuidar e educar, próprias da educação infantil.

Para a realização da coleta de dados, as observações se direcionaram aos sujeitos inseridos em situações diárias, abrangendo os diferentes tipos de atividade que a criança realiza e que fazem parte da ação docente no ambiente da educação infantil. Dessa forma, a coleta de dados envolveu as seguintes situações vivenciadas pelos sujeitos:

- a) Assembleias, relatos do cotidiano realizados pela criança, encenação, o contar e ouvir histórias, músicas cantadas;
- b) Desenho, escrita, pintura, modelagem;
- c) Brincar;
- d) Higienização (banho, escovação de dentes, lavação das mãos, troca de roupas e uso do sanitário);
- e) Chegada e saída das crianças;

- f) Refeição (café, almoço, lanche e jantar);
- g) Sono, descanso.

A cada dia de observação, o direcionamento foi registrar um tipo de situação vivenciado pelos sujeitos no ambiente da educação infantil. Houve a preocupação em observar cada situação desde o início até o fim, de modo que foi possível pontuar e abranger, de modo geral, os principais tipos de situação que, nas três instituições observadas, compõem a prática docente junto à criança. Isto porque somente seria possível identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente, mediante a assimilação das diferentes situações da prática docente, que, por sua vez, são vivenciadas pelas crianças, sujeitos desta pesquisa. Sendo assim, a duração da coleta de dados nas três instituições foi de, aproximadamente, 65 horas de observação com o uso de filmagem; 10 horas de conversa com os diferentes profissionais (diretoras, supervisoras, secretários), bem como para a consulta de documentos que puderam auxiliar na descrição do local de coleta de dados e no delineamento do perfil dos sujeitos. E, ainda, 15 horas, aproximadamente, de contato com os sujeitos sem o uso da filmagem⁷. Portanto, o tempo total de coleta de dados nas três instituições foi de, aproximadamente, 90 horas.

As informações concedidas pelos profissionais das instituições representaram um importante recurso metodológico de coleta de dados, tanto para a construção da explicação referente ao perfil dos sujeitos, quanto para a caracterização do local de coleta de dados. Esse recurso metodológico ocorreu de duas formas. A primeira envolveu as conversas com diferentes profissionais de cada instituição, tais como: as docentes, sujeitos desta pesquisa; outras docentes que ocupam as mesmas funções dos sujeitos desta pesquisa; auxiliares de creche e de serviços gerais; secretários; supervisores e diretores das instituições. A segunda forma envolveu a consulta aos documentos da instituição da rede de ensino pesquisada, tais como: Proposta Curricular, Regimento Escolar, o Planejamento geral para todas as unidades de educação infantil, o de cada da unidade e o das três turmas observadas.

Portanto, as situações observadas foram localizadas e organizadas de acordo com a seguinte sequência diária:

⁷ No primeiro contato com os sujeitos, a pesquisadora não usou a câmera, no intuito de que, primeiramente, eles se habituassem à sua presença; depois ela fez uso da câmera, inicialmente desligada, ou brincando de filmagem com as crianças, também no intuito de não constranger ou desconcentrar os sujeitos em suas atividades. Quando foi percebido que os sujeitos já não se incomodavam com a presença da pesquisadora bem como com a câmera, deu-se início ao processo de coleta de dados da pesquisa. Nesses contatos iniciais, estão incluídas também as situações em que a pesquisadora decidiu não filmar: eram momentos como a chegada e saída das crianças, refeições, por exemplo, que envolviam os pais e outros profissionais das instituições, os quais não são sujeitos desta pesquisa e dos quais não se obteve autorização para que fossem filmados.

- Chegada das crianças;
- Espera da professora;
- Higienização;
- Crianças se arrumam na sala;
- Atividade na sala;
- Intervalo da professora e recreio das crianças;
- Atividade na sala ou fora dela;
- Higienização;
- Almoço;
- Higienização;
- Sono;
- Despertar;
- Higienização;
- Lanche;
- Atividade na sala ou fora dela;
- Intervalo da atendente e recreio das crianças;
- Brincar na sala ou fora dela;
- Higienização;
- Jantar;
- Crianças se arrumam;
- Espera dos pais;
- Saída das crianças.

4.3 OS SUJEITOS DESTA PESQUISA: A CRIANÇA E A DOCENTE

Os sujeitos desta pesquisa são distintos, no entanto intrinsecamente interligados: um deles é a criança (aluna/o, investigada/o em seu ambiente escolar); o outro, a docente⁸. Cada sujeito cumpre suas funções em dimensões distintas, contudo de modo interdependente. Foi necessário investigar os sujeitos interagindo entre si (criança e docente; criança-criança), inseridos em suas atividades e situações habituais vivenciadas em seu ambiente escolar. Isso ocorreu devido ao problema de pesquisa proposto, isto é, identificar qual o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente, em consonância com o caráter qualitativo da pesquisa. Assim, o objetivo proposto tinha como quesito investigar os sujeitos concomitantemente, interagindo entre si, em sua realidade. A escolha dos sujeitos também obedeceu ao problema desta pesquisa, encontrando-se tais sujeitos já expressos nesse problema.

⁸ Faz-se o uso do gênero feminino para referir-se ao sujeito docente, porque todos os sujeitos são mulheres e pelo fato de que a rede de ensino pesquisada, não admite homens para trabalhar como docente na educação infantil.

Mesmo que este seja um estudo direcionado a uma etapa delimitada de ensino, que é a educação infantil, foi preciso delimitar, com maior especificidade, a faixa etária das crianças, para viabilizar a coleta de dados da pesquisa.

No caso do sujeito criança, foi necessário que, no momento da coleta dos dados, já tivesse aprendido a falar e a se expressar oralmente, por se tratar de uma investigação, em parte, acerca da fala da criança. Então, ficou decidido que não envolveria as crianças da modalidade creche da faixa etária de 0 a 3 anos. Assim, foi direcionado o olhar para a escolha dos sujeitos da modalidade creche da faixa etária de 4 a 6 anos, ou melhor, que compreendia essa faixa etária. Contudo os anos de 2007 e 2008 representaram um momento de desestabilização, de dúvidas, de mudanças da lei e o seu cumprimento na prática das instituições. A Lei nº 11.274, instituiu o ensino de nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade. Portanto, ficaram frequentando a educação infantil as crianças até os cinco anos. Para auxiliar a compreensão das mudanças que deveriam ser cumpridas, o MEC disponibilizou às instituições de ensino dos níveis afetos, um documento para orientar os profissionais e comunidade escolar (BRASIL, 2006a). Essa circunstância foi avaliada como um fator importante para a escolha do sujeito criança, ocasionando a opção pela criança de quatro anos, pois esta ainda não estaria no último ano da etapa da educação infantil, vivenciando a transição exposta.

Quanto aos sujeitos docentes, sua delimitação se deu mediante a escolha da turma do Pré I, indicada pela diretora de cada instituição, uma vez que cada turma era composta por crianças de quatro anos, bem como seus respectivos docentes, os quais atuam de modo direto com a criança. Assim, os sujeitos desta pesquisa são crianças que, no segundo semestre de 2008, estavam com quatro anos, e os profissionais que lidavam com elas: professoras e atendentes. Esses cargos são referentes aos profissionais que atuam de forma direta com as crianças das turmas pesquisadas. Nesse período (segundo semestre de 2008), as crianças pertenciam ao Pré I, como é denominado na rede de ensino em que estavam inseridas. Todas as “professoras” da rede de ensino pesquisada atuam com as crianças no período da manhã e todas as “atendentes de creche” à tarde, ficando desnecessário pontuar o período de trabalho ao nos referirmos a essas profissionais. Portanto, esses dois tipos de profissionais (a professora e a atendente de creche⁹) são os sujeitos desta investigação, ora compreendidos como docentes e assim denominados.

⁹ A profissional Atendente de Creche é denominada nesta pesquisa como Atendente, assim como é denominada em seu local de trabalho.

Categoria	Instituição A	Instituição B	Instituição C	TOTAL
Número de meninas	11	13	12	36
Número de meninos	09	11	13	33
Número total de crianças	20	24	25	69

Quadro 1 - Sujeitos crianças organizados por instituição e gênero – Pré I.

Conforme indica o Quadro acima, a instituição A contém um total de 20 crianças na turma do pré I, sendo 11 meninas e 09 meninos. Na instituição B, há um total de 24 crianças na turma do pré I, sendo 13 meninas e 11 meninos. Por fim, a instituição C possui um total de 25 crianças na turma do pré I, sendo 12 meninas e 13 meninos. Portanto, somando as três turmas, foram contabilizados 36 meninas e 33 meninos, perfazendo um total de 69 sujeitos crianças pesquisados.

Quantidade de Profissionais¹⁰ e Cargos	Nome fictício	Instituição	Turno
01 Professora	A	A	Manhã
01 Professora	B	B	Manhã
01 Professora	C	C	Manhã
01 Atendente de creche	A	A	Tarde
01 Atendente de creche	B	B	Tarde
01 Atendente de creche	C	C	Tarde

Quadro 2 - Sujeitos docentes das três turmas de Pré I pesquisadas, com seus respectivos cargos, instituições e turnos.

Como já mencionado, a professora, nessa rede de ensino, atua somente no período da manhã por quatro horas diárias. É atribuído à sua função desenvolver atividades “pedagógicas” com as crianças. Já a atendente de creche atua no período da tarde por seis horas. Sua função implica desenvolver atividades de “recreação”. Nessa rede de ensino, houve a remoção de todos os profissionais que ocupavam o cargo de professor para o período da manhã, além de os mesmos terem sido retirados do trabalho com crianças da faixa etária de zero a três anos da modalidade creche (berçário e maternal). Assim, permaneceram com essa faixa etária apenas os cargos de atendentes e auxiliares de creche. Esse é o motivo pelo qual o Pré I, no período da manhã, possui uma “professora” e, no período da tarde, uma “atendente de Creche”. No momento de obtenção das informações gerais a respeito da rede de ensino, a

¹⁰ Faz-se uso do termo “profissional” para indicar o profissional da educação infantil, isto é, a docente, envolvendo os seguintes cargos: a professora, a atendente, a auxiliar de creche, as quais, no caso dessa rede de ensino, atuam de modo direto com a criança. Essa denominação considera a abrangência do sentido e a diversidade de cargos e funções existentes na realidade, que, por sua vez, revela uma dificuldade em definir, identificar o profissional da educação infantil, bem como suas funções. Tal dificuldade é um fato presente na literatura da área, estando também impregnado na prática educativa.

coordenação geral da educação infantil informou que esse fato ocorreu para atender a problemas de disfunções em relação ao concurso público prestado pelos profissionais, que requeria: “professor das séries iniciais do ensino fundamental e pré-escola”.

Em relação às profissionais auxiliares de creches, embora as instituições procurassem se organizar de modo que a modalidade Pré-escola ficasse sob a responsabilidade de uma professora no período da manhã e de uma Atendente de Creche no turno da tarde, na prática, as Auxiliares de Creche estiveram com o Pré I por pequenos períodos. Durante o período de observação, as auxiliares de creche foram responsáveis pelas crianças do Pré I nos momentos de chegada e saída, na hora do lanche, no intervalo das professoras e na substituição (na falta de algum funcionário) em qualquer turma. Uma situação parecida, embora com menor frequência, ocorreu com as profissionais auxiliares de limpeza, que, em alguns momentos, eram responsáveis pelas crianças do Pré I.

Quantidade	Cargo	Formação	Carga horária individual
01	Diretora	Magistério, Contabilidade, Ciências Biológicas, Especialista em Pré-Escola e Séries Iniciais	40 h semanais
01	Supervisora Educacional	Magistério com Adicionais para atuação em Educação Infantil, Pedagogia com habilitação em Magistério de 2º grau e Supervisão Escolar, Especialização em Andamento	40 h semanais
01	Secretária	Ensino Médio	40 h semanais
08	Atendente de Creche	05 cursaram Magistério, 01 cursou Normal Superior (a distância), 02 cursaram Pedagogia (destas últimas, 01 cursa Pós-Graduação em Gestão e Séries Iniciais)	30 h semanais
04	Professora	02 cursaram Pedagogia, 01 cursou Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, 01 cursou Magistério e Letras	20 h semanais
02	Cozinheira	Ensino Fundamental Incompleto	40 h semanais
01	Lactarista	Ensino Fundamental Completo	40 h semanais
06	Zeladora de Limpeza	02 têm Ensino Médio incompleto, 01 possui Ensino Fundamental, 01 cursou Magistério, 02 cursaram Ensino Médio	40 h semanais

Quadro 3 - Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição A.
Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Quantidade	Cargo	Formação	Carga horária individual
01	Diretora	Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional	40 h semanais
01	Supervisora Educacional	Pedagogia com habilitação em Magistério de 2º grau e Supervisão Escolar, Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar	40 h semanais
01	Secretária	Superior Completo em Administração de Empresas	40 h semanais
05	Atendente de Creche	05 com Ensino Médio na modalidade Magistério, sendo que 02 cursaram Pedagogia e 03 estão cursando Pedagogia	30 h semanais
08	Auxiliar de Creche	02 fizeram Pedagogia, 04 concluíram Magistério e estão cursando Pedagogia, 02 têm Ensino Médio Completo	40 h semanais
04	Professora	Todas cursaram o Magistério em nível médio, 02 cursaram Pedagogia, 02 cursaram Geografia, 02 têm especialização (01 em Educação Especial e 01 em Administração Escolar)	20 h semanais
02	Cozinheira	01 com Ensino Médio Completo e 01 com Ensino Fundamental Incompleto	40 h semanais
01	Lactarista	Ensino Médio Completo	40 h semanais
05	Zeladora de Limpeza	02 com Ensino Médio Completo, 01 com Ensino Médio Incompleto e 02 com Ensino Fundamental Incompleto	40 h semanais

Quadro 4 - Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição B.
 Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Quantidade	Cargo	Formação	Carga horária individual
01	Diretora	Pedagogia com habilitação em Magistério de 1ª à 4ª série e Orientação Educacional, Especialista em Pesquisa Educacional	40 h semanais
01	Supervisora Educacional	Pedagogia com habilitação em Magistério de 2º grau e Supervisão Escolar, Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar	40 h semanais
01	Secretária	Superior Completo em Administração de Empresas	40 h semanais
08	Atendente de Creche	01 cursou Normal Superior, 02 estão cursando Pedagogia a Distância, 04 cursaram Magistério, 01 cursou Pedagogia, 01 está cursando pedagogia e 01 fez Graduação em Letras e Especialização em Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa	30 h semanais
09	Auxiliar de Creche	06 possuem Ensino Médio, 01 fez Pedagogia e 02 estão cursando Pedagogia a Distância	40 h semanais
04	Professora	02 fizeram Pedagogia, 01 está cursando Pedagogia a Distância e 01 fez Pedagogia	20 h semanais

Quantidade	Cargo	Formação	Carga horária individual
01	Cozinheira	Ensino Fundamental Completo	40 h semanais
01	Lactarista	Ensino Médio	40 h semanais
06	Zeladora de Limpeza	03 estão cursando Pedagogia a distância, 02 têm Ensino Médio e 01 possui Ensino Fundamental	40 h semanais

Quadro 5 - Cargos, formação e carga horária dos profissionais da Educação Infantil da Instituição C.
Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Da prefeitura, provêm os funcionários, que são admitidos mediante concurso público, com a seguinte distribuição de cargos:

- A) **Direção:** cargo ocupado por professor ou especialista da educação da rede municipal, com indicação do poder público (política), mediante apresentação de plano de ação e exigência de graduação em pedagogia como formação mínima;
- B) **Supervisão Educacional:** profissional admitido por concurso público, ou por indicação, na ausência de pessoa concursada. Orienta e supervisiona o trabalho pedagógico do CMEI. Há exigência de habilitação específica para esse cargo, qual seja, a supervisão escolar;
- C) **Professor:** contratado por meio de concurso público, com exigência mínima do curso de magistério ou pedagogia. Desenvolve trabalho pedagógico com crianças de 4 (Pré I) a 5 anos (Pré II), no período da manhã, durante 4 horas diárias, ausentando-se uma vez por semana da sala de aula para realizar “hora-atividade” (momento reservado ao professor para planejamento, preparação de materiais e estudos direcionados à sua prática educativa). Nesse dia, outro professor, com planejamento específico, o substitui;
- D) **Atendente de Creche:** contratado por meio de concurso público, com exigência mínima do curso de magistério. Desenvolve um trabalho pedagógico durante 6 horas diárias. Nas turmas de pré-escola, atua sozinho no período da tarde, desenvolvendo um trabalho recreativo e de movimento corporal. Nas turmas de creche (0 a 3 anos), é responsável por desenvolver atividades pedagógicas diversas e de estimulação, de acordo com cada faixa etária. Nesse momento, ele trabalha juntamente com dois auxiliares de creche no período da manhã;
- E) **Auxiliar de Creche:** profissional também contratado mediante concurso público com exigência de Ensino Médio. Trabalha uma jornada de 8 horas diárias e atua nas turmas de creche (0 a 3 anos): Berçário, Maternal I e Maternal II. Sua função é

auxiliar o atendente nas atividades pedagógicas e zelar pela higiene, saúde, segurança e alimentação das crianças. Desenvolve atividades, como, por exemplo, brincar e contar histórias.

No CMEI, existe também o cargo de auxiliar de serviços gerais, que se divide nas seguintes funções: cozinheira, auxiliar de cozinha, lactarista, lavadeira e zeladora de limpeza. Além desses servidores, o CMEI conta com o Conselho Escolar, órgão formado por representantes de pais e funcionários, que tem funções consultivas, deliberativas e fiscais em relação às ações desenvolvidas dentro da instituição de ensino.

4.4 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INSTITUIÇÕES LOCAIS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados em três Centros de Educação Infantil de uma cidade do noroeste do Paraná. Dois dos três Centros ficam localizados em regiões da periferia da cidade, em conjuntos residenciais populares e atende a crianças provenientes de grupos sociais pobres. Um dos três Centros atende tanto a uma pequena parcela de crianças provenientes de grupos sociais pobres, como a uma parcela maior de crianças oriundas de grupos sociais com melhores condições sociais. De acordo com as informações obtidas na própria instituição, essas condições sociais melhores não significam poder aquisitivo elevado, mas compreende que as famílias das referidas crianças possuem algumas condições sociais básicas para viver. Esse aspecto, em parte, pode ser explicado devido ao fato de a instituição localizar-se em um bairro mais próximo ao Centro da cidade, onde as construções residenciais não são populares, ou levantadas com verbas governamentais, e sim construções particulares.

Conforme dados históricos fornecidos pelas três instituições de educação infantil e pela Secretaria de Educação do Município pesquisado, desde a fundação até o ano de 2001, as instituições que atendiam a crianças de zero a seis anos eram denominadas entidades sociais, ou mesmo creches, e eram mantidas pelo órgão de Assistência Social (Fundação de Desenvolvimento Social) do referido município. Até o ano de 2001, tinham por objetivo central atender às crianças cujas mães precisassem trabalhar fora de casa. Segundo o Regimento Escolar da rede de ensino pesquisada, no ano de 2001, com base no artigo 89 da Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e na deliberação 03/99 do Conselho Estadual de

Educação do Paraná que tratam das normas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos nas instituições públicas e privadas, esse tipo de instituição passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo assim incorporado à Secretaria Municipal de Educação. Passou a fazer parte da primeira etapa da educação básica, conforme determina a referida Lei, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento integral da criança.

Na rede de ensino, no município em que se localizam as instituições observadas nesta pesquisa, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos iniciou-se (segundo as informações colhidas junto à secretaria da educação e das equipes pedagógicas das três instituições pesquisadas) por meio de diversos estudos, realizados a partir de 2007, com os diferentes segmentos de cargos e funções da educação básica. Em 2008, iniciou-se o processo de inclusão da criança que, até então, frequentava o Pré III no Centro de Educação Infantil em período integral. Desse modo, ela passou, atualmente, a frequentar, com matrícula obrigatória, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Cada unidade possui o seu nome específico. Ressalto que, neste trabalho, os Centros não são identificados, sendo denominados por nomes fictícios. Cada Centro de Educação Infantil, que representa uma Unidade da Rede Municipal de Ensino, é mantido pelo Poder Público e administrado pela Secretaria Municipal de Educação.

Os Centros de Educação Infantil possuem um documento comum, que é o Regimento Escolar, elaborado conforme deliberação 01/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná da rede de ensino pesquisada, com a participação das equipes pedagógicas e diretivas, do conselho escolar e das coordenações da Secretaria de Educação. O Regimento escolar apresenta normas gerais de funcionamento e composição de cada segmento, bem como os direitos, deveres, as sanções, proibições e atribuições de cada função da comunidade escolar: pais, alunos e servidores. Trata também da organização didática: a estrutura e o funcionamento, o currículo, a avaliação, o calendário escolar, a documentação escolar e outros. Esse regimento pode sofrer alterações sempre que se fizer necessário, sendo então reformulado de maneira coletiva, conforme já mencionado. O referido documento pauta-se em leis, como a Constituição Federal, a Lei Orgânica do Município, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras.

No capítulo III do Regimento Escolar da rede de ensino pesquisada, no artigo 6º, incisos IV, V e VI, são apresentados os objetivos do estabelecimento de ensino. Com relação ao desenvolvimento da linguagem, destacam-se as seguintes metas:

Promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança; garantir à criança de zero a 3 anos um ambiente educacional onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal, ocupem lugar privilegiado, num contexto de interação social; garantir às crianças de 4 e 6 anos uma progressiva articulação das diferentes formas de linguagem e ludicidade em um ambiente escolarizado, no qual a aprendizagem, a socialização e a constituição de identidades possam desenvolver-se adequadamente.

Segundo o Regimento Escolar dessa rede de ensino, a Proposta Curricular é um documento norteador para o trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros de Educação Infantil. O Regimento contempla os Princípios e as Diretrizes da Secretaria da Educação do Município e da legislação vigente para a Educação Infantil, enredado por uma concepção de educação comprometida com a formação humana, na qual a criança é compreendida como sujeito social. Foi reorganizado, no ano de 2008, a partir de discussões e estudos realizados por todos os profissionais que trabalham nos centros. Em um primeiro momento, houve discussões e estudos que envolviam todas as categorias e funções. Em um segundo momento, foram enviados representantes das unidades (atendentes, supervisoras e professoras), para a elaboração da Proposta Curricular, sendo esta liderada pelos coordenadores pedagógicos da referida rede municipal. Foram discutidas, principalmente, as formas de planejar e executar as ações pedagógicas dentro dos Centros de Educação Infantil, ou seja, desenvolveu-se uma diretriz para o trabalho pedagógico.

Dessa forma, a Proposta Curricular encontra-se organizada a partir das exigências da legislação vigente e das políticas educacionais nacionais. É fundamentada teoricamente em autores que buscam definir e contextualizar a legalização da Educação Infantil, sendo que a filosofia e fundamentação pedagógica abordam os conceitos de educar e de cuidar. Além disso, tratam dos seguintes aspectos: conceito de infância e cidadania; desenvolvimento e aprendizagem; perfil e função dos educadores enquanto mediadores do conhecimento no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos; cotidiano do fazer pedagógico; organização do ambiente; tipos de brinquedos e brincadeiras; educação inclusiva e diversidade, o que, por sua vez, envolve a relação família/escola. Dessa maneira, os conteúdos são interdisciplinares, desenvolvidos de maneira lúdica e, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, visam ao desenvolvimento pleno das mesmas.

Os conteúdos são elaborados, privilegiando a oralidade, a linguagem artística, lúdica e cultural. Com objetivos e sugestões de atividades, encontram-se separados pelos seguintes temas/eixos de trabalho: linguagem corporal, linguagem musical, linguagem artística visual,

linguagem oral e escrita, linguagem matemática, natureza e sociedade. De acordo com a Proposta Curricular, da Rede de Ensino pesquisada “[...] com o brinquedo, no jogo simbólico por meio do gesto e pela palavra, a criança pensa, inventa, age e transforma a realidade [...]”. No embasamento teórico dessa Proposta, são citados pensamentos de autores, tais como: Vigotsti, Chalita, Elkonin, dentre outros.

Com a reformulação da Proposta Curricular, em 2008, os conteúdos foram organizados da seguinte maneira¹¹:

Turmas	Conteúdos	Desdobramentos
Berçário	* A criança e o meio em que vive: família, centro, meio natural e cultural	* Identidade pessoal: nome, família, o centro, elementos naturais e culturais, produção humana
Maternal	* Psicomotricidade, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, orientação temporal, tônus, postura e equilíbrio, pré-escrita	* Movimento e funções mentais superiores, o corpo, domínio da lateralidade, relações espaciais e temporais, postura e equilíbrio, coordenação motora
Pré	* Cognição, percepção, memória, atenção, raciocínio, conceituação; *Pensamento e Linguagem: linguagem não verbal, linguagem verbal *Afetividade: o ser humano precisa de aceitação	* Percepções visual, tátil, auditiva, gustativa, olfativa; memória das percepções; estimulação sensorial; resolução de situações-problemas; classificação * Linguagem não verbal: gesto, mímica, desenhos, fala, jogos, brincadeiras, expressão visual, musical e corporal, dramatização; Linguagem verbal: escrita, leitura, números, medidas, geometria * Relações afetivas e emocionais: autoimagem, solidariedade, valorização das realizações individuais e coletivas

Quadro 6 - Turmas, conteúdos e desdobramentos do trabalho realizado na educação infantil.

Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Na Proposta Curricular da Rede de Ensino Pesquisada, expresso no Quadro 7, destaca-se que os conteúdos devem ser desenvolvidos de maneira diferenciada em cada etapa (berçário, maternal I, maternal II, Pré I e Pré II), devendo ser gradativa a ampliação de atividades e exigências, e respeitando-se o nível de desenvolvimento, bem como a idade da criança.

Com relação especificamente à linguagem oral, a Proposta Curricular da Rede de Ensino pesquisada preconiza:

¹¹ Salienta-se que esses conteúdos, de acordo com as informações obtidas nas instituições, não constituem a versão final, mas um “esboço” dos resultados das discussões dos grupos nas unidades de ensino.

Aprende-se a falar falando. A aprendizagem da fala – da linguagem oral usada com a finalidade de pedir, divertir, agradar, para mediar e intervir no processo de aprendizagem deve ser um dos primeiros passos empreendidos pelo fazer pedagógico da Educação Infantil. É imprescindível, nesse processo, não se perder de vista as duas funções primordiais: a comunicação e interação entre as pessoas, e a organização e coordenação do pensamento.

Sendo assim, a Proposta Curricular, de acordo com a Deliberação 02/2005 normatiza os princípios de avaliação para a Educação Infantil, vinculada a uma dimensão formadora, de uma ação educativa que está em participação ininterrupta nos processos de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento da criança.

Os centros de Educação Infantil contam com diversos recursos didáticos: brinquedos, jogos, aparelhos de som, televisão, vídeo cassete, aparelho de DVD, discos e fitas de filmes e músicas diversificadas, entre outros. Para cada idade, alguns brinquedos são diferenciados. Assim, por exemplo, o berçário possui mordedores, chocalhos, garrafas com líquidos coloridos, móveis, bolas gigantes, entre outros. Nos maternais, há brinquedos de encaixe do tipo lego, brinquedos de casinha, carrinhos, bonecas, escorregador pequeno, motocas, fantoches, entre outros. Nos grupos de Pré, há jogos de montar, encaixes, brinquedos de casinha, piquenique, carrinhos, bonecas, bolas, cordas, bambolês, linha movimento, fantoches, fantasias, quebra-cabeça, dentre outros. Todos os brinquedos, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município, são distribuídos igualmente, de acordo com o número de alunos de cada CMEI, sendo também iguais os recursos destinados a todas as entidades mantidas pelo poder público.

Quanto aos horários, este é outro aspecto comum nos diferentes Centros Municipais de Educação Infantil, embora cada um tenha a liberdade de buscar, dentro das regras gerais, uma melhor adequação. Atende às crianças em período integral das 7:00h às 18:30h, sendo os horários divididos da seguinte maneira:

- 7:00h às 8:00h – entrada e recepção das crianças;
- 8:00h às 8:30h – café da manhã;
- 9:00h – atividades pedagógicas;
- 10:00h às 11:30h – almoço e higienização (o uso do refeitório e dos banheiros é alternado);
- 12:00h às 16:00h – sono e repouso das crianças;
- 14:00h – lanche;

- 14:30h – atividades recreativas;
- 15:45h – jantar;
- 16:30h às 18:30h – saída dos alunos.

4.4.1 O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição A

O Centro de Educação Infantil está situado em um Conjunto habitacional de casas populares. É mantido integralmente pelo poder público do Município, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Teve sua fundação no ano de 1992, recebendo a denominação Instituição “A” (nome fictício). A construção física da instituição se distribui em uma área total de aproximadamente 5.000 m², com 2.720 m² de área construída. No Pavilhão I, há 01 sala de maternal I, 01 de maternal II, 01 de Pré I, 01 sala multiuso (TV, brinquedos, reuniões), 02 banheiros comuns para funcionários, sala de professores, secretaria, 03 banheiros de crianças, 01 sala de assepsia, 01 pátio coberto, 01 berçário, 01 solário, 01 lactário, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 lavanderia, estendal. No Pavilhão II, há sala de depósito de colchões, 02 banheiros de crianças, 01 sala de Pré I, 01 sala coberta de entrada – hall e 02 salas de Pré II. Há uma passarela coberta que une os pavilhões e, no ponto central da passarela, há uma pracinha coberta, 01 Parque Infantil suspenso e um com balanços, escorregadores, gangorras, casinha com ponte, túnel e cordas para escalar, área de gramado e área de árvores com pedrinhas.

Assim se configurou a divisão das turmas e dos funcionários em 2008:

Turma	Nascidos em	Nº de alunos	Atendente	Auxiliar de creche	Professor	Quantidade de turmas no C.M.E.I
BERÇÁRIO I	2008	24	01	02	----	01
BERÇÁRIOII	2007	23	01	02	----	01
MATERNAL I	2006	25	01	02	----	01
MATERNAL II	2005	30	01	02	----	01
PRÉ I	2004	20	01	----	01	02
PRÉ II	2003	30	01	-----	01	02

Quadro 7 - Turmas e funcionários da Instituição A.

Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

4.4.2 O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição B

O Centro de Educação Infantil B está situado em um bairro da periferia da cidade, contudo possui melhor infraestrutura e maior valorização comercial, se comparado aos imóveis dos bairros. É mantido integralmente pelo poder público do Município, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Teve sua fundação no ano de 2003, recebendo a denominação Creche “B” (nome fictício). A construção física da instituição se distribui em uma área total de 1.200 m², com uma área construída de 950 m². São dois blocos interligados em dois níveis de piso. No primeiro, há 01 pátio coberto, secretaria, sala de professores, sala de direção e supervisão, almoxarifado de materiais de expedientes e pedagógicos, 02 banheiros de funcionários, 01 cozinha para uso dos funcionários, 01 sala de berçário I, 01 sala de berçário II, 01 sala de assepsia comum para os dois berçários, 01 sala multiuso (TV, brinquedos, reuniões), 04 solários, 01 sala de maternal I, 01 sala de maternal II, 01 refeitório para os maternas e berçários, lactário, 02 almoxarifados de materiais pedagógicos, brinquedos etc., 02 salas de Pré I, 02 salas de Pré II, 02 banheiros de crianças e 01 rampa de acesso aos dois pisos. No Piso II, há 01 pátio coberto, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 lavanderia, estendal, almoxarifado de produtos de limpeza, 01 banheiro de funcionários, 01 sala multiuso. Há ainda 01 Parque Infantil pequeno em banco de areia e 01 portão com rampa para a entrada de veículos com cargas. No momento, não há área de terra e gramado para atividades ao ar livre, mas a prefeitura está adquirindo um terreno vizinho para esse fim.

Assim se configurou a divisão das turmas e dos funcionários em 2008:

Turma	Nascidos em	Nº de alunos por turma	Atendente	Auxiliar de creche	Professor	Quantidade de turmas no C.M.E.I
BERÇÁRIO	2007/2008	26	01	03	----	01
MATERNAL I	2006	28	01	03	----	01
MATERNAL II	2005	28	01	02	----	02
PRÉ I	2004	25	01	----	01	02
PRÉ II	2003	28	01	-----	01	02

Quadro 8- Turmas e funcionários da Instituição B.

Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

4.4.3 O Centro Municipal de Educação Infantil – Instituição C

O Centro de Educação Infantil está situado em um Conjunto habitacional de casas populares. É mantido integralmente pelo poder público do Município, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Teve sua fundação no ano de 1987, recebendo a denominação Creche “C” (nome fictício). A construção física da instituição se distribui em uma área total de 4.042 m², com uma área construída de 740 m². No Bloco I, há 02 salas de maternal II, 01 sala multiuso (TV, brinquedos, reuniões), 02 banheiros infantis e 01 pátio coberto. No Bloco II, têm-se a secretaria, o almoxarifado, o refeitório, a cozinha, a despensa, a lavanderia, o banheiro de adultos e o depósito de produtos de limpeza. No Bloco III, há 01 sala de berçário, 02 salas de assepsia, 01 banheiro de adultos, 01 lactário, 02 solários, 02 salas de maternal I e 01 sala de maternal II. Por fim, no Bloco IV, encontram-se 05 Salas de Pré Escola, sendo uma adaptada para sala de professores, 01 pátio coberto, 02 banheiros infantis, 01 Parque Infantil com balanços, escorregadores, gangorras, casinha com ponte, túnel e cordas para escalar, 01 área de gramado e 01 área de árvores com pedrinhas.

Assim se configurou a divisão das turmas e dos funcionários em 2008:

Turma	Nascidos em	Nº de alunos por turma	Atendente	Auxiliar de creche	Professor	Quantidade de turmas no C.M.E.I
BERÇÁRIO	2007/2008	24	01	02	----	01
MATERNAL I	2006	25	01	02	----	02
MATERNAL II	2005	30	01	02	----	02
PRÉ I	2004	25	01	----	01	02
PRÉ II	2003	30	01	----	01	02

Quadro 9 - Turmas e funcionários da Instituição C.

Fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

4.4.4 Descrição da sala do Pré I – Instituição A

A sala de aula, que fica no piso superior, é espaçosa, porém um pouco escura com relação à luz solar, devido às proteções do tipo persianas instaladas do lado de fora de todas as janelas do prédio. A sala contém 07 jogos de mesas coloridas infantis, cada uma com quatro cadeirinhas nas cores vermelho, verde, amarelo e azul. Há um balcão planejado onde se guardam cobertores, lençóis e brinquedos; um armário planejado para acondicionar os

colchões; um armário pequeno para guardar materiais pedagógicos; uma mesa com cadeira de professor; um cabideiro onde se penduram as bolsas das crianças e um quadro na parede. A sala contém brinquedos diversos de casinha, bonecas, carrinhos, fantoches, jogos de montar e de encaixe, entre outros. Dentre os materiais didáticos, têm-se lápis de cor, giz de cera, giz de quadro, canetinhas, papéis de vários tipos, caderno de desenho grande, revistas, entre outros. As paredes da sala de aula são decoradas com o alfabeto, ilustrado com figuras indicando a letra que inicia a palavra representada; com cartazes de numerais representando o número e a quantidade; e com painéis confeccionados com as atividades das crianças (pintura, colagens e outras).

4.4.5 Descrição da sala do Pré I – Instituição B

A sala de aula do Pré I fica ao final de um corredor interno, o qual dá acesso a outras salas e aos banheiros. Possui pouca ventilação natural, pois as janelas são estreitas do tipo basculante. É muito pequena em relação ao número de crianças que nela permanecem diariamente. Na sala, há 05 jogos de mesas infantis com quatro cadeirinhas. Há um balcão planejado para aquele espaço, onde são empilhados os colchões e onde se guardam cobertores, materiais de uso das crianças (papel sulfite, lápis de cor, giz de cera etc.) e brinquedos. Há um cabideiro embaixo da janela, onde se penduram as bolsas das crianças. Elas não têm acesso a ele nem aos materiais. Tudo o que é usado é fornecido pela professora, que disponibiliza no chão ou nas mesas para as crianças. Na sala, há poucos brinquedos e materiais didáticos. As paredes da sala de aula são decoradas com o alfabeto, ilustrado com figuras indicando a letra que inicia a palavra representada; com cartazes de numerais representando o número e a quantidade; e com painéis confeccionados por adultos.

4.4.6 Descrição da sala do Pré I – Instituição C

É uma sala ampla, bem arejada, com várias janelas grandes e baixas que dão acesso à visão da parte da frente do Centro de Educação Infantil, à rua e à parte lateral onde fica o parque infantil. A sala tem 07 jogos de mesas coloridas infantis, cada uma com quatro cadeirinhas nas cores vermelho, verde, amarelo e azul. Há um balcão planejado para aquele

espaço onde se guardam as bolsas das crianças, os cobertores e os lençóis; um armário planejado para acondicionar os colchões; um armário grande para guardar brinquedos e materiais pedagógicos; uma mesa com cadeira de professor; um filtro de água e um quadro na parede. Na sala, há brinquedos diversos de casinha, bonecas, carrinhos, fantoches, jogos de montar e de encaixe, entre outros. Dentre os materiais didáticos, têm-se lápis de cor, giz de cera, giz de quadro, canetinhas, papéis de vários tipos, caderno de desenho grande, revistas, entre outros. Há ainda sucatas, como potes diversos, rolos de papéis, caixas, frascos diversos e outros materiais, todos bem lavados e esterilizados para serem utilizados como brinquedos ou para a confecção de brinquedos ou outras atividades. As paredes da sala de aula são decoradas com o alfabeto, ilustrado com figuras indicando a letra que inicia a palavra representada; com cartazes de numerais representando o número e a quantidade; com cartazes de recados referentes a remédios ou outras observações sobre as crianças; e com painéis confeccionados com as atividades das crianças (pintura, colagens e outras).

4.5 CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste ponto da pesquisa, em que são apresentados os critérios para a organização, descrição e análise dos dados, é necessário nos reportarmos a Bogdan e Biklen (1994), os quais pontuam outra importante característica da investigação qualitativa: a ênfase no processo de pesquisa e de conhecimento, com relação aos resultados ou produtos. É principalmente em virtude desse fator que a investigação qualitativa é extremamente importante na área da educação, tendo contribuído, por exemplo, para o acompanhamento e a compreensão dos procedimentos docentes, da dinâmica em sala de aula, entre outros aspectos. Complementando essa ideia, Duarte (2002) salienta que os dados na investigação qualitativa geralmente se constituem de grande complexidade em seus significados, podendo dificultar sua análise. Por isso, a autora destaca o uso de programas de informática e a elaboração de categorias para auxiliar na sistematização dos dados.

Enfatizando o processo de investigação e, simultaneamente, retomando o objetivo geral, que é identificar o lugar que a fala da criança ocupa na ação docente, necessitou-se que os sujeitos fossem observados, com o uso do recurso da filmagem, inseridos em diferentes situações de sua rotina nas instituições de educação infantil. Deu-se importância à observação

das diferentes situações da vivência dos sujeitos na instituição. Em primeiro lugar, para não incorrer em uma atitude de dissociação entre as atividades das dimensões do cuidar e do educar, presentes na educação infantil. Conforme apresentado no capítulo anterior, tal dissociação é criticada pela literatura dos estudiosos dessa temática. Em segundo lugar, para que, após toda a transcrição das filmagens, se tornasse possível eleger as primeiras categorias para a análise dos dados.

Após toda a transcrição das filmagens e a organização textual, além das leituras e releituras dos dados provenientes das observações realizadas junto aos sujeitos, percebeu-se que, em alguns tipos de situação, havia a intencionalidade por parte da docente de envolver a criança em sua participação oral, mas em outros tipos de situação não havia tal intencionalidade. Frente a esse fator, o qual representa um dado inicial da pesquisa, foi necessário seguir um primeiro critério de organização dos dados. Esse critério se concretizou na separação das situações observadas em dois grandes agrupamentos. No primeiro, estão presentes as situações que demonstraram a não intencionalidade docente de promover a participação da criança por meio da fala nas atividades realizadas. No segundo agrupamento, estão presentes as situações que demonstraram a intenção por parte da docente de promover a participação da criança por meio da fala nas atividades realizadas.

Talvez se pudesse questionar o motivo pelo qual a coleta dos dados não foi realizada somente com aquelas situações que apresentavam intencionalidade da docente em promover a participação, oportunizando a fala da criança. Contudo, é necessário reportar-se ao objetivo geral desta pesquisa, bem como ao seu referencial teórico, que discute a concepção de educação infantil, de desenvolvimento e de fala infantil, e que foi construído pelos pressupostos de Vigotski, de Piaget e de Wallon, os quais preconizam a importância da fala da criança, assim como da ação docente em seu processo de desenvolvimento.

Diante desses fatores, foi fundamental considerar que todas as situações vivenciadas com a criança, no âmbito da vivência da educação infantil, foram expressamente compreendidas nesta pesquisa como parte integrante da ação docente. Esse critério foi definido, a fim de não provocar uma dicotomização da ação docente estabelecida antes da coleta de dados. As situações que se ajustaram ao primeiro agrupamento não foram descartadas, mas foram essenciais para esclarecer algumas dimensões importantes da prática, da vivência da criança e da docente na instituição de educação infantil. Elas servirão de base para a análise do segundo agrupamento.

Feitas essas considerações, elencamos a seguir as situações do primeiro agrupamento: chegada das crianças; espera da professora; espera de atividade; higienização e café; recreio

das crianças e intervalo das professoras; almoço; uso do sanitário; sono; despertar, lanche e espera de atividade; recreio das crianças e intervalo das atendedoras; projeto (houve duas situações de dramatização sobre higiene bucal); jantar; arrumação pessoal; espera dos pais; saída das crianças. Pelo fato de algumas situações que fizeram parte do primeiro agrupamento se repetirem ao longo do dia na vivência dos sujeitos, foi necessário aglutinar as situações similares ou mesmo aquelas que têm uma proximidade quanto ao objetivo idealizado para uma atividade realizada pela criança. As referidas situações ficaram aglutinadas assim:

1. A higienização: uso do sanitário, lavagem das mãos, o despertar do sono e a arrumação pessoal, a escovação dos dentes e o projeto sobre higiene bucal;
2. As refeições: café, almoço, lanche e jantar;
3. O recreio das crianças e intervalo das professoras;
4. O sono;
5. A chegada das crianças à instituição e a espera pela docente; a espera pelos pais e a saída das crianças da instituição.

Na distinção das atividades do primeiro agrupamento, observou-se que não houve intencionalidade docente direcionada à promoção da participação da criança por meio da fala. Os momentos em que as crianças falavam eram sempre interrompidos pela coerção, pelo comando, pelo próprio barulho que não permitia que um escutasse o outro. As docentes não tiveram a intenção de promover a fala da criança, de ouvir a criança e não sabiam o que as crianças diziam nas conversas entre si. Nas situações do primeiro agrupamento, houve a constatação de uma prática dissociada, com relação às atividades que compõem as dimensões do cuidar e do educar, próprias das funções da educação infantil e da ação docente da educação infantil. Isso pôde ser visto em relação tanto ao profissional que desenvolve tais atividades e no modo como ele as desenvolve, quanto à duração, ao tempo que essas atividades ocupam na rotina dos sujeitos.

As situações do segundo agrupamento são aquelas em que se observou a intenção, por parte da docente, de envolver a criança em atividades nas quais ela pudesse se expressar, principalmente por meio da fala. Nessas situações, os sujeitos realizavam atividades, tais como:

1. Assembleias, relatos do cotidiano realizados pela criança, encenação, o contar e ouvir histórias, músicas cantadas;

2. Desenho, escrita, pintura, modelagem;
3. Brincar livre e dirigido.

O Quadro exposto a seguir apresenta informações referentes às observações realizadas.

Data	Instituição e duração da observação	Turno	Profissional e situação/ atividade do 1º agrupamento	Profissional e situação/ atividade do 2º agrupamento
13/05/08	A 01:15:00	Tarde	Atendente de creche: O despertar, o lanche e a espera pela atividade	Professora: Leitura pela docente de uma história sobre “banho”
27/08/08	A 01:38:09	Tarde	Auxiliar de serviços gerais: O recreio das crianças e o intervalo das atendentes	Atendente de creche: Brincar com utensílios e eletrodomésticos de plástico na sala
02/09/08	A 01:30:00	Tarde	Atendente e auxiliar de creche: A higienização, a espera dos pais e a saída das crianças	
03/09/08	A 01:40:00	Manhã e tarde	Auxiliar de serviços gerais: A higienização e o sono	
04/09/08	A 03:20:00	Manhã e tarde	Professora e atendente de creche: o sono, a higienização, a arrumação pessoal e o lanche	
08/09/08	A 03:38:16	Tarde	Atendente de creche: A higienização, o jantar e a arrumação pessoal	Professora: Brincar no pátio gramado aberto e no pátio fechado
18/09/08	A 01:28:33	Manhã	Auxiliar de creche: A espera pela professora	Professora: Brincar com o Lego
01 /10/08	A 01:02:35	Manhã	Professora: A higienização e o café	Professora: Conversa sobre o numeral três, contagem dos presentes relacionando pessoas e quantidade; cantar individualmente no centro do círculo; pintar o desenho de um peixe mimeografado; brincar com brinquedos e com sucatas
04/10/08	A 01:42:00	Tarde	Atendente de creche: O despertar e o lanche, assistir a uma dramatização (projeto sobre higiene bucal)	
06/10/08	A 01:26:07	Manhã		Professora: Contar as crianças presentes; relatar o que fez no final de semana
07/10/08	A 01:13:10	Manhã		Professora: Brincar com sucatas
20/10/08	B 02:35:10	Tarde	Atendente de creche: O jantar, a arrumação pessoal, a espera pelos pais e a saída	
21/10/08	B 01:00:00	Manhã	Atendente de creche: Chegada das crianças	
22/10/08	B 01:15:00	Manhã	Atendente de creche: Chegada das crianças	
08/09/08	B 01:05:00	Tarde		Atendente de creche: Brincar no pátio gramado aberto e no pátio fechado
14/05/08	B	Tarde	Atendente de creche: O jantar,	Atendente de creche: Ouvir

Data	Instituição e duração da observação	Turno	Profissional e situação/ atividade do 1º agrupamento	Profissional e situação/ atividade do 2º agrupamento
	01:25:00		arrumação pessoal, a espera pelos pais e a saída	música no pátio coberto; cantar uma música do sapo; conversar sobre diferenças de “peso” (leve e pesado) e experimentá-las.
23/10/08	B 02:50:00	Manhã		Professora: Pintar o desenho de um peixe mimeografado; brincar com peças em madeira de formas geográficas e coloridas
24/10/08	B 01:21:21	Manhã	Professora: O café	Professora: Contação e recontação da história “A Arca de Noé” pela docente e pelas crianças, com personagens de brinquedo
27/10/08	B 02:15:00	Manhã	Professora: O almoço	Professora: Dramatizar e brincar de “o lobo está chegando” e “dirigir o carro”
30/10/08	B 01:35:47	Manhã		Professora: Leitura de crachás com os nomes das crianças; decorar um peixe mimeografado; ler diferentes livros de histórias infantis
07/11/08	B 01:37:06	Manhã		Professora: Ouvir uma história lida pela docente; brincar com brinquedos; decorar o desenho de uma flor tulipa mimeografada
10/11/08	B 01:30:00	Manhã e Tarde	Professora e atendente: O sono	
11/11/08	B 02:35:00	Manhã e Tarde	Professora e atendente: O sono	Atendente de creche: Conversar sobre pinheirinho quebrado; pintar com outras turmas uma árvore de natal; ensaiar uma música de natal junto com outra turma de Pré I
12/11/08	B 00:55:00	Manhã	Auxiliar de creche: A chegada das crianças	
13/11/08	B 01:13:00	Manhã	Atendente de creche: A espera pela atividade	
14/11/08	B 01:28:47	Tarde		Atendente de creche: Brincar de “lenço atrás”
18/11/08	B 00:41:51	Tarde		Atendente de creche: Modelar massa colorida de farinha
06/06/08	C 02:15:00	Manhã		Professora: Conversar sobre as cores; brincar de “serpente”; escrever o próprio nome com tampinhas de garrafas
20/11/08	B 01:44:38	Tarde	Atendente de creche: O recreio das crianças e intervalo das atendentes	
29/08/08	C 01:38:15	Tarde		Atendente de creche: Brincar no pátio coberto com bolas; brincar no pátio aberto e gramado com terra, vagens das árvores e pedrinhas
25/11/08	C 03:29:56	Tarde	Atendente de creche: Assistir a uma dramatização (projeto sobre higiene bucal)	

Data	Instituição e duração da observação	Turno	Profissional e situação/ atividade do 1º agrupamento	Profissional e situação/ atividade do 2º agrupamento
28/11/08	C 02:54:31	Tarde	Atendente de creche: O despertar, o lanche e a espera pela atividade	
02/12/08	C 02:28:50	Tarde	Auxiliar de serviços gerais: O lanche	Atendente de creche: Conversar sobre a história do caracol, lida outro dia; terminar de decorar o desenho de um caracol mimeografado
03/12/08	C 02:26:22	Tarde	Atendente de creche: A higienização, o jantar, a arrumação pessoal, a espera pelos pais e a saída	
05/12/08	C 02:34:26	Manhã	Auxiliar de creche e professora: A chegada das crianças, a espera pela professora, o café, a arrumação pessoal	Professora: Brincar com brinquedos de montar feitos de plástico
08/12/08	C 02:59:24	Manhã		Professora: Pintar o desenho de um rato mimeografado; ouvir (a docente leu) uma história intitulada “O pato pacato”

Quadro 8 - Data, instituição e duração da observação; turno; profissional e situação/atividade do 1º agrupamento; profissional e situação/atividade do 2º agrupamento.

4.5.1 Descrição e análise das situações do primeiro agrupamento

No sentido de condensar as repetições referentes aos tipos de ação dos sujeitos nas observações, ressalta-se que algumas situações observadas foram suprimidas. Sendo assim, a seguir, apresenta-se a descrição das observações com exemplos que permitam a visualização e a compreensão dos cinco tipos de situação elencados no primeiro agrupamento.

4.5.1.1 A higienização: uso do sanitário, lavação das mãos, o despertar do sono e a arrumação pessoal, a escovação dos dentes e o projeto sobre higiene bucal

- *Aos poucos, todas as crianças foram encaminhadas à sala de aula. Era o momento de se prepararem para irem para casa. Havia grande confusão no banheiro e no bebedouro. A Atendente A os chamou para a sala, alguns ficaram para trás e foram depois. Já na sala, todos ficaram sentados, encostados à parede, enquanto a atendente A orientou para que cada um pegasse os seus pertences (sapatos, mochilas) e não se atropelassem para não se machucarem. Algumas crianças já estavam com a chupeta na boca.*

- *A Atendente A acordou as crianças e, aos poucos, elas foram se encaminhando ao pátio coberto e aos banheiros. As crianças não lavaram as mãos, apenas molharam (a maioria também não molhou), pois não havia sabão, sabonete nem toalhas.*
- *Aos poucos, a Atendente C acordou as crianças, as quais foram se arrumando, se calçando, enquanto ela ia guardando os colchões, que ficavam organizados em pé, um ao lado do outro, em um armário aberto, planejado para esse fim. As crianças estavam sonolentas, não diziam nada, apenas se calçavam vagarosamente. Outras ficavam paradas no chão sem fazer nada. Pareciam ainda estar dormindo. Aqueles que já haviam se arrumado foram ao banheiro. Ainda havia alguns dormindo e a Atendente C fez outra chamada para que acordassem. A maioria das crianças não lavou as mãos. Algumas crianças que usavam chupeta para dormir guardaram-nas em suas mochilas. Havia uma toalha de rosto na sala para uso comum. A Atendente C falou pouco com as crianças; apenas foi guardando, organizando tudo, sem falar. Alguns ainda permaneceram em um sono pesado! A Atendente C amarrou os cadarços de um menino sem dizer nada, sem conversar com ele. Nos lençóis ficaram grandes manchas de saliva. A Atendente C apelou às palmas para que os quatro que ainda estavam dormindo acordassem.*
- *A Atendente A foi informada de que haveria um teatro no pátio, uma dramatização com fantoches sobre os dentes, a escovação, os cuidados com a boca. Tratava-se de um projeto desenvolvido pela secretaria da saúde. Então, todas as turmas, com exceção do berçário, se reuniram no pátio coberto (que parecia uma jaula). As crianças faziam um barulho ensurdecedor. As funcionárias da instituição gritavam muito com as crianças para exigir silêncio. Com isso, as crianças do maternal ficaram assustadas e choravam com a confusão. Parece irônico estar em pauta um projeto como esse e, nos Centros, não haver pasta de dente. Ao final da dramatização, não houve qualquer tipo de orientação prática ou continuidade do trabalho com essa temática junto às crianças, nem se disponibilizou, no mesmo dia, pasta de dente para que as professoras orientassem as crianças. Cada turma seguiu com suas atividades habituais.*

Com relação ao projeto sobre a higiene bucal, embora se possa pressupor que seria uma atividade ou uma situação que, necessariamente, deveria estar no segundo agrupamento, tal situação fez parte do primeiro agrupamento, pelo fato de que, nessa situação, não houve envolvimento, nem conversa, nem qualquer tipo de contribuição das docentes sujeitos da pesquisa. Elas simplesmente se posicionaram como expectadoras em meio às crianças. Observou-se, com relação ao teatro sobre higiene bucal, que não houve qualquer tipo de trabalho ou intenção pedagógica, vinculado ao tema a ser desenvolvido com as crianças. A impressão que ficou foi de que o grupo que apresentou a dramatização atendeu a uma formalidade de um projeto proposto pela Secretaria da Saúde, que, por sua vez, foi aceito pela Secretaria de Educação, para ser realizado nas instituições de educação. Esse projeto, que, a propósito, é importante no âmbito educativo e não somente no da saúde, não teve a recepção

apropriada nas unidades de ensino, pois a equipe pedagógica e as docentes não o tornaram compreensível às crianças para que estas pudessem vivenciá-lo.

Em se tratando de higienização, foi observado que as docentes não orientaram as crianças quanto ao uso do sanitário, tampouco à prática de lavar as mãos e à escovação de dentes. Vale ressaltar que não houve escovação de dentes em nenhum dos dias observados. Elas faziam tudo sozinhas, ou melhor, elas não o faziam direito, pois precisariam de orientação no momento em que estavam realizando a referida atividade. O pouco que as crianças conseguiram fazer sem orientação fizeram sob pressão, gritos e comandos coercitivos da docente.

Quanto às situações de arrumação pessoal, percebeu-se grande independência por parte das crianças. Parecia até que tinham que ser independentes nesse aspecto, por questão de sobrevivência em um ambiente em que há apenas um adulto para uma turma de 20 a 25 crianças. No geral, as docentes não ajudaram as crianças, restringindo-se a olhar de longe o que faziam, apressando-as e dando-lhes ordens.

Em relação ao despertar do sono especificamente, percebeu-se que, da mesma forma que todas as crianças eram obrigadas a dormir no mesmo horário, eram também obrigadas a acordar na mesma hora. As crianças que acordavam antes da hora de a docente chamar tinham que ficar caladas e deitadas em seus colchões. Havia crianças que, por outro lado, demoravam para dormir e só conseguiam pegar no sono, próximo do horário de acordar; logo, tiveram imensa dificuldade para despertar. E havia aquelas que precisavam de um tempo maior para dormir, motivo pelo qual também tiveram muita dificuldade para despertar do sono profundo.

5.5.1.2 As refeições: café, almoço, lanche e jantar

Café:

- *Na instituição C, as crianças foram se sentando em volta da mesa e dos bancos compridos. Tomaram café com as outras quatro turmas de Pré. Inicialmente, havia um pouco de confusão, algazarra, mas, aos poucos, foram se acomodando e recebendo o alimento: bolo e iogurte. Chegaram outras turmas e houve muito barulho e tumulto. Havia uma professora que gritava com muita rispidez com as crianças. Algumas crianças repetiam e muito rápido, mas, por outro lado, muitas não quiseram comer. As docentes conversavam entre si, não conversavam com as crianças; apenas perguntavam se queriam mais e o que queriam.*

Almoço:

- *Uma das turmas almoçava junto com outras quatro turmas, o que provocava um barulho ensurdecedor. A Professora B distribuiu os pratos e talheres às crianças e, logo após, começou a servir a comida. Os pratos, talheres e a comida eram colocados em um “balcão janela”, que separava a cozinha do refeitório. A Professora B foi perguntando se a criança queria a salada, mas só era possível a comunicação por meio de gestos, por causa do barulho. Muitas crianças não comiam de tudo, rejeitavam vários tipos de alimento. O menino G, por exemplo, só aceitou arroz e feijão, não querendo carne nem salada. A Professora B informou que havia proibição por parte da direção da instituição em fazer qualquer interferência no sentido de fazer a criança comer. Quanto às outras profissionais, permaneceram de cara feia, gritando, muito bravas com as crianças. Quando a Professora B percebia que a criança não comeria mais, ela tirava os pratos da mesa. Na mesa, no banco, no chão, ficou uma grande sujeira. Ao saírem do refeitório, uma auxiliar de limpeza (que já estava esperando ao lado com o pano nas mãos, como que pressionando para que acabassem logo para que ela pudesse limpar o mais breve possível e ficar livre daquilo) veio e limpou a sujeira.*

Jantar:

- *No refeitório, as crianças já estavam aguardando o jantar. Havia uma vasilha de plástico com tampa, com a sopa a ser servida para cada turma. Uma das turmas de Pré I dividia o refeitório com outras cinco turmas. Tudo se transformou em um verdadeiro tumulto. Juntando os gritos e as conversas de tantas crianças, somados aos gritos das professoras, ficou uma situação insuportável! Algumas crianças não aceitaram a comida. A Atendente B colocou os pratos e talheres sobre a mesa e serviu a sopa. Muitos repetiram. Ao terminarem de comer, as crianças foram ao banheiro e depois seguiram para a sala. Nem todos lavaram as mãos após usarem o vaso sanitário. Percebeu-se também que as crianças não escovaram os dentes. Informaram sobre a falta de pasta de dentes. Não houve qualquer tipo de orientação nem acompanhamento presencial da docente junto às crianças para a realização dessas atividades.*
- *As crianças foram se sentando no fundo do refeitório, onde as mesas se encostavam na parede, não sendo possível circular por ali. As crianças gritavam muito, ficavam alvoroçadas, falavam ao mesmo tempo. Havia uma tigela de plástico com a sopa para cada turma. As outras turmas foram chegando e os pratos com a sua comida já estavam servidos. Essas turmas começaram a comer, fazendo grande barulho com as colheres nos pratos. A atendente A serviu as crianças uma por uma em seu lugar e depois foi dando as colheres. Elas comeram muito rápido e repetiram. A sopa tinha um cheiro e aspecto bom. As crianças falavam o tempo todo, falavam de boca cheia, algumas se sujavam para comer. Do outro lado do refeitório, havia uma atendente que gritava e brigava muito com as crianças do maternal. A atendente A era quieta, ela servia as crianças, falando muito pouco e baixo. Havia muita agitação, barulho, bateção de pratos e talheres no refeitório. Eles discutiam e até brigavam, batendo uns nos outros enquanto comiam. Não tinham bons modos para comer. A atendente A recolheu os pratos e talheres, falou coisas básicas com as crianças, perguntando, por exemplo, se “queriam mais”. Ela foi limpando com um pano a sujeira deixada nas mesas. Ao mesmo tempo, foi servindo a sopa e eles foram comendo freneticamente. Ela retirou os pratos de quem já havia acabado. No final, ela limpou novamente a mesa, todos saíram do refeitório e foram usar o banheiro.*

Lanche na sala:

- *A Atendente Aia dando pedaços de mamão às crianças (na mão mesmo). Alguns não quiseram comer. Comeram sentadas no chão da sala. Falavam muito pouco, algumas não falavam nada, estavam ainda muito sonolentas.*

Lanche no refeitório:

- *Cinco turmas dividiam o refeitório, embora cada uma fosse independente em relação ao horário exato para chegar lá. Aos poucos, foram chegando e tomando lanche. A Atendente B serviu uma fruta (banana) nas mãos das crianças. Algumas não comeram; outras repetiram. Havia muito barulho, não sendo possível ouvir quase nada do que cada criança falava. Só era possível ouvir se chegássemos muito perto dela e ainda teríamos que olhar sua expressão facial. Houve brigas e tumulto, o que fez com que a Atendente B ficasse brava. Ao terminarem, deixaram uma grande sujeira nas mesas, no chão e nos bancos.*

Lanche no pátio:

- *Quando todas as crianças acordaram, a Atendente C começou a falar: “Ó o sino, ó o sino”. Ela estava alertando-os que o sino iria tocar para o horário do lanche. Então, ela organizou as crianças no chão do pátio, e uma auxiliar de limpeza com uma bacia cheia de pedaços de melancia serviu a fruta nas mãos das crianças. Para cada turma, havia uma auxiliar de limpeza servindo. Enquanto isso, as atendentes foram para o seu intervalo tomar lanche (15 minutos). No pátio, ao terminarem o lanche, as crianças ficaram por ali sob o olhar das auxiliares. Ao voltarem, com o toque do sino, as atendentes levaram as crianças para as próprias salas.*

Quanto ao café, almoço e jantar, nas três instituições, os mesmos foram realizados em um refeitório coletivo, acomodando de quatro a cinco turmas juntas no mesmo horário. O fato de as instituições contarem apenas com um refeitório, para todas as turmas, desde o maternal até o Pré II, é uma variável que gerou grande tumulto, barulho e confusão. Não era possível entender o que as crianças diziam, porque falavam ao mesmo tempo umas com as outras e em um tom muito alto. De modo geral, não havia diálogos entre as crianças, e sim monólogos frenéticos. Era tamanha a agitação, que, quando a docente precisava dar algum comando ou chamar a atenção, ela só era ouvida se ficasse brava e gritasse com a turma; caso contrário, muitas vezes, ficava calada ou conversava com as outras docentes.

Na instituição A, o lanche era oferecido na sala com as crianças sentadas no chão; na instituição B, era oferecido no refeitório; e na instituição C, era servido no pátio, com as crianças sentadas no chão. Sobre o lanche na instituição B, oferecido no refeitório, considera-se uma prática adequada com relação ao espaço e à higienização, por ser um lugar próprio para fazer as refeições. Entretanto, mesmo no refeitório, não houve qualquer tipo de conversa. Percebeu-se que não havia conversa, e sim comandos para tolher qualquer tipo de iniciativa de fala. Parecia que a docente queria mesmo que as crianças continuassem sonolentas! A docente poderia estar atenta aos diálogos que surgissem e, de modo intencional, provocar os

diálogos, ou, até mesmo, aproveitar, de modo amistoso, aquele momento, tornando-o agradável, para que a criança pudesse se expressar, por exemplo, sobre o que ela achou do sabor do bolo, do iogurte, da fruta.

Comer fruta na sala, sentando-se no chão sujo, sem lavar as mãos (realmente, as crianças não lavavam as mãos) e com sono, no mínimo, não é adequado. Oferecer o lanche no pátio é uma ideia interessante, por ser um ambiente amplo, ventilado, em que a criança pode se movimentar bastante. Contudo, necessitaria que isso fosse feito com as condições de higiene que uma refeição exige. Precisaria também que esse momento não ficasse sob a responsabilidade de auxiliares de limpeza, justamente porque essas profissionais não têm a formação pedagógica educacional necessária para realizar tais tarefas com as crianças.

4.5.1.3 O recreio das crianças e o intervalo das docentes

- *Na hora do “recreio” e intervalo das atendentes e de outras profissionais, a Atendente B deixou as crianças em um “pequeno quadrado” tumultuado, que era um espaço de entrada da instituição e que ficava próximo à secretaria, local em que elas ficavam todos os dias. Não havia nada para as crianças fazer. Havia muitas crianças em um espaço pequeno (eram quatro turmas). As crianças eram cuidadas por duas auxiliares de limpeza.*
- *No horário do “recreio”, a Atendente A deixou as crianças confinadas em um pátio coberto pequeno, rodeado de paredes e grades, e sem nenhum elemento lúdico. Era um local em que elas ficavam todos os dias. Antes de as profissionais fazerem o seu intervalo, elas ficavam no pátio, paradas, olhando as crianças de longe, não lhes propondo nada. Eram várias turmas juntas que gritavam muito, corriam e pulavam de modo desorientado. Era um momento irritante para quem estava ali e para quem ouvia o barulho. Como ficava ao lado da secretaria, do berçário e do refeitório, não se escutava absolutamente nada, de modo que era difícil conversar. Havia uma auxiliar de serviços gerais (limpeza) e outra auxiliar de creche que, sentadas em uma mesa em um canto do pátio, ficaram gritando: “Corre, não! Senta!”. Parecia que a preocupação era de que não se machucassem. As crianças subiam nas grades e ficavam olhando para o grande e belo pátio com gramado e árvores lá fora, como quem desejava sair daquele lugar e ficar livre lá fora. “É para dançar”, disse uma pessoa da secretaria. E começaram a dançar e pular com a música “Sou a Barbie Girl”, tornando o ambiente ainda mais insuportável. Algumas crianças pareciam chateadas, sentadas nos cantos, não brincavam, outras tomavam água, outras iam ao banheiro, algumas se jogavam no chão, havia também aquelas crianças que, apesar de todos esses problemas, pareciam se divertir, dançando e brincando entre si.*

É até intrigante dizer recreio das crianças! Por que recreio se não houve recreação alguma? Será que querem trazer para a educação infantil a ideia de recreio do ensino

fundamental? Que tipo de concepção de recreio é essa? Recrear de que na educação infantil? Por acaso, estão exaustos de tantos conteúdos? Parece que o recreio foi estabelecido na educação infantil, porque seus profissionais não conseguiram organizar, de forma diferente, a ausência de quinze minutos de intervalo da docente. O ideal seria que a instituição organizasse seu quadro de profissionais, para que pudesse contar com os mesmos não somente nesses momentos, como também em outros similares. Com a ajuda de outros profissionais docentes, que possam realizar atividades significativas com as crianças, estas não seriam obrigadas a ficar muito tempo em situação de espera por alguma atividade. Para tanto, esse docente deve estar imbuído das mesmas exigências quanto às competências e à formação, para cumprirem tais atividades com as crianças, pois essas atividades não seriam menos importantes do que qualquer outra realizada na educação infantil.

4.5.1.4 O sono

- *Na sala, a Professora A foi descendo os colchões que ficavam empilhados em cima do balcão da sala. Enquanto isso, as crianças (algumas) iam pegando paninhos, chupetas, travesseirinhos que traziam na mochila e usavam para dormir. Então, a Professora A foi chamando cada um para se deitar nos lugares determinados. Isso era feito para ela controlar, isto é, para que se pudesse ficar perto ou longe de “quem fazia bagunça” ou demorasse para dormir. Os colchões não eram individualizados. A Professora A falou o tempo todo brava, dava os comandos para dormirem rápido, para fecharem os olhos. Alguns dormiram em poucos minutos (5 a 10 min.). Então a professora afagou os que permaneciam acordados e ficou brava com aqueles que estavam de olhos abertos.*

Ao refletir especificamente sobre o horário de dormir, verifica-se que o sono das crianças é um momento de angústia para algumas delas, pois eram todas obrigadas a dormir no mesmo horário. As crianças dormiam em colchões espalhados pelo chão da própria sala, com um colchão junto ao outro. Observou-se que os lençóis e colchões eram de uso coletivo e eram lavados apenas uma vez por semana. As docentes apenas davam os comandos de forma autoritária para todos se deitarem e dormirem imediatamente. Elas não propunham nenhuma forma de relaxamento, como entoar uma cantiga de ninar, para acalmar as crianças gradativamente.

É preciso destacar também que, em uma das situações de observação, a Professora A faltou nesse dia e a turma ter ficado sob a responsabilidade de uma profissional auxiliar de serviços gerais, substituindo a docente. Nesse dia, apesar de a pesquisadora ter permanecido na instituição, decidiu não entrar na sala para fazer a observação dos sujeitos, por perceber o

acanhamento estampado nos gestos e no olhar daquela profissional. Esse episódio pareceu ser uma prática comum nas instituições de educação infantil, ou seja, diante da falta do profissional docente de uma determinada turma, qualquer outro profissional pode substituir o/a docente.

4.5.1.5 A chegada das crianças à instituição e a espera pela docente; a espera pelos pais e a saída das crianças da instituição

- *Às 6:50h, algumas crianças acompanhadas de seus pais já estavam aguardando em frente ao portão da instituição A, para que abrisse e pudessem entrar. Todos que esperavam puderam entrar às 7:00h. O portão permaneceu aberto até às 8:00h. Todos os pais ou responsáveis que chegavam com as crianças se direcionavam ao local combinado. Em relação às crianças das turmas de berçário I e II, os pais as levavam diretamente às suas salas. As crianças do maternal I e II, Pré I e Pré II, totalizando seis turmas, que chegavam à instituição no período das 7:00h às 8:00h eram encaminhadas pelos pais até o refeitório da instituição.*
- *“J, tá na hora!”. E a criança pegou a mochila e foi embora. “F., sua mãe”. E assim, as crianças terminavam mais um dia na instituição. Quanto às crianças que ficaram, permaneceram brincando no chão da sala com brinquedos, como carros, bonecas e outros. Chegou um pai, levou seu filho e a atendente A nem percebeu. A atendente A avisou: “N., a mãe chegou!” E a menina foi. Havia três meninas que chupavam suas chupetas nesse horário. Duas mães chegaram e levaram suas filhas com muita rapidez e pressa. A atendente A se ocupou em chamar atenção para que as crianças não brigassem, não destruíssem as coisas e não se machucassem. Às 17:04h ainda havia 10 crianças na sala. Dois meninos brigavam pela posse do brinquedo. A profissional ficou até às 17:30h e as 5 crianças que restaram se juntaram com outras de outras turmas sob os cuidados de auxiliares de creche.*

Quanto às situações relacionadas à espera (espera pela docente, espera pela atividade e espera pelos pais), observou-se, nas três instituições, a prática comum de fazer filas para usar o sanitário, para lavar as mãos, para se dirigirem ao refeitório, para qualquer tipo de locomoção da turma dentro da instituição. Também foi comum a prática de fazer as crianças ficar sentadas, encostadas na parede, para esperar e para ouvir a docente explicar sobre algo.

As situações de chegada das crianças à instituição e de espera pela docente foram acompanhadas por uma auxiliar de creche nas três instituições: no refeitório da instituição A, ficavam duas turmas de maternal I e II, mais quatro turmas de Pré I e II; quanto à instituição B, em uma sala, ficavam quatro turmas de Pré I e II; e numa sala da instituição C, ficavam quatro turmas de Pré I e II.

Na instituição A, a auxiliar de creche era responsável pelos momentos de chegada das crianças de seis turmas. A confusão era muito grande! A profissional, sozinha, tinha que cumprir inúmeras tarefas, o que resultava no não cumprimento de nenhuma, ficando a mesma sem ação, perdida! Era aquele aglomerado de pais ou responsáveis na porta do refeitório. Alguns queriam falar com a profissional, mas era impossível. Havia criança chorando por não querer ficar na instituição e os pais tendo que sair para trabalhar e a profissional sem poder dar atenção específica para aquela criança. Houve um caso em que uma menina entrou chorando, e por uns quarenta minutos, nenhuma profissional foi conversar com ela. Apenas a auxiliar perguntou até que hora ela ia chorar. A mãe da menina foi embora apreensiva, certamente por perceber que ninguém faria esforço algum para que sua filha gostasse de estar naquele ambiente.

A maioria das crianças, como de costume, chegava e não era recepcionada nem mesmo com um “bom dia” pela referida profissional. A criança entrava, sentava ao lado de outras crianças no banco, cruzava os braços e deitava a cabeça sobre os braços e a mesa do refeitório. Ali permanecia quieta ou, em outros casos, começava a falar com as crianças próximas. Eram muitas crianças em um mesmo ambiente falando ao mesmo tempo, o que resultava em um barulho ensurdecedor. Algumas crianças brigavam, se batiam, mas a profissional não tomava conhecimento disso. O horário de entrada era das 7:00h às 8:00h (com tolerância de quinze minutos) e, para complicar esse momento de chegada, as crianças tinham que ficar sentadas sem nenhum elemento lúdico, ou seja, sem nada para fazer. Realmente era uma tortura, principalmente para as que chegavam mais cedo.

Quando as docentes de cada turma chegavam, elas não se aproximaram das suas crianças para cumprimentá-las, para conversar, ficavam no refeitório falando com os outros profissionais. Quando chegava o horário de servir o café, as crianças não saíam nem mesmo para lavar as mãos. Tomavam o café da manhã e depois passavam no banheiro somente para o uso do sanitário, diante dos comandos enérgicos da docente.

Na instituição B, a situação acima descrita sobre a instituição A não era diferente. Diminuíam a confusão por serem menos crianças, eram duas a menos. Também nesse momento não eram oferecidos brinquedos às crianças ou qualquer outra atividade, repetindo-se a mesma situação observada na instituição A. No horário do café, as crianças iam ao refeitório sem lavarem as mãos, mas, aos menos, se movimentavam um pouco, mudavam de ambiente.

Na instituição C, esse momento de chegada era muito parecido com o das instituições A e B, contudo com uma diferença: eram oferecidas peças de plástico (poucas, pelo número de turmas) para as crianças montarem e brincarem. Outro fator importante é que se podia perceber que as crianças se sentiam felizes, pareciam gostar de estar naquela instituição. As

crianças conversavam calmamente entre si e não brigavam. A profissional cumprimentava as crianças de longe e ficava a maior parte do tempo sentada em um canto da sala. Em alguns poucos momentos, foi até a porta para conversar com alguns pais. Quando a docente do Pré I da turma pesquisada chegava, levava sua turma à própria sala e oferecia às crianças os mesmos tipos de brinquedo que antes haviam usado na outra sala. Observou-se que o brinquedo era usado mais de uma vez, como um artifício de ocupação do tempo, para as crianças esperarem o horário de tomar o café da manhã.

Quanto às atividades de espera pelos pais e saída das crianças da instituição, nas três instituições, foi percebido que as crianças brincavam com poucos brinquedos nas salas até por volta das 17:15h. Após esse horário, a docente encaminhava as crianças que ainda permaneciam na instituição para se juntarem com outras turmas, as quais ficavam sob a responsabilidade de uma auxiliar de creche, mas, desta vez, não havia brinquedos. Não havia a preocupação da docente em conversar com as crianças sobre aquele horário, sobre o que fariam ao chegarem em casa, como era o caminho até chegarem em casa. Parecia ser mais uma atividade que se tornara mecanizada no dia-a-dia dos sujeitos.

4.5.2 Descrição e análise das situações do segundo agrupamento

Serão apresentadas a seguir as situações observadas, em que os sujeitos realizavam as diferentes atividades anteriormente mencionadas. Reuniram-se todas as situações observadas, que foram avaliadas como parte do **segundo agrupamento** de cada docente e as respectivas crianças, sujeitos desta pesquisa. Quanto à diferenciação e identificação do sujeito criança, ou seja, as crianças do Pré I, estas foram identificadas por meio do seu respectivo profissional, o sujeito docente. Para a diferenciação e identificação do sujeito docente, foram delimitadas as letras A, B e C. Foram estabelecidas também siglas para a identificação dos sujeitos no decorrer deste estudo, o que ficou definido da seguinte forma:

Profissional	Instituição	Sigla	Sigla e Número de situações
Professora	A	PA	PA1, PA2, PA3 e PA4
Atendente	A	AA	AA1, AA2 e AA3
Professora	B	PB	PB1, PB2, PB3, PB4 e PB5
Atendente	B	AB	AB1, AB2, AB3 e AB4
Professora	C	PC	PC1, PC2 e PC3
Atendente	C	AC	AC1 e AC2

Quadro 9 - Siglas para identificação dos sujeitos.

Assim, 21 situações compuseram o segundo agrupamento: PA (4 situações); AA (3 situações); PB (5 situações); AB (4 situações); PC (3 situações); AC (2 situações).

A seguir, são retomadas apenas as situações do segundo agrupamento, para que seja possível obter uma visão geral acerca das atividades que os sujeitos desenvolviam, as datas e a identificação dos sujeitos crianças por meio de cada sujeito docente de cada instituição, bem como a sequência das situações observadas.

Sigla para identificar o profissional e nº de ordem da situação observada	Data e turno da observação	Atividades desenvolvidas na situação observada
PA1	18/09/08-Manhã	Brincar com o Lego
PA2	01/10/08- Manhã	Conversa sobre o numeral três, contagem dos presentes relacionando pessoas e quantidade; cantar individualmente no centro do círculo; pintar o desenho de um peixe mimeografado; brincar com brinquedos e com sucatas
PA3	06/10/08- Manhã	Contar as crianças presentes; relatar sobre o que fez no final de semana.
PA 4	07/10/08- Manhã	Brincar com sucatas
AA1	13/05/08 - Tarde	Leitura pela docente de uma história: “banho”
AA2	08/09/08- Tarde	Brincar no pátio gramado aberto e no pátio fechado
AA3	27/08/08-Tarde	Brincar com utensílios e eletrodomésticos de plástico na sala
PB1	23/10/08- Manhã	Pintar o desenho de um peixe mimeografado; brincar com peças em madeira de formas geográficas e coloridas
PB2	24/10/08- Manhã	Contação e recontação pela docente e pelas crianças, com os personagens de brinquedos, da história: “A Arca de Nôe”
PB3	27/10/08- Manhã	Dramatizar e brincar de “o lobo está chegando” e “dirigir o carro”
PB4	30/10/08- Manhã	Ler crachás com os nomes das crianças; Decorar um peixe mimeografado; ler diferentes livros de histórias infantis
PB5	07/11/08- Manhã	Ouvir uma história lida pela docente; brincar com brinquedos; decorar o desenho de uma flor tulipa mimeografada
AB1	14/05/08- Tarde	Ouvir música no pátio coberto; cantar uma música do sapo, conversar e experimentar alguma diferença sobre “peso”: leve e pesado
AB2	11/11/08- Tarde	Conversar sobre pinheirinho quebrado; pintar, com outras turmas, uma árvore de natal; ensaiar uma música de natal junto com outra turma de Pré I
AB3	14/11/08- Tarde	Brincar de “lenço atrás”
AB4	18/11/08- Tarde	Modelar massa colorida de farinha
PC1	06/06/08- Manhã	Conversar sobre as cores; brincar de “serpente”; escrever o próprio nome com tampinhas de garrafas
PC2	05/12/08- Manhã	Brincar com brinquedos de montar de plástico
PC3	08/12/08- Manhã	Pintar desenho de um rato mimeografado; ouvir (a docente leu) uma história: “O pato pacato”
AC1	29/08/08- Tarde	Brincar no pátio coberto com bolas; brincar no pátio aberto e gramado com terra, vagens das árvores e pedrinhas
AC2	02/12/08- Tarde	Conversar sobre a história do caracol lida outro dia; terminar de decorar o desenho de um caracol mimeografado

Quadro 10 - Identificação dos sujeitos, data da observação e atividades desenvolvidas.

Os processos de análise e interpretação dos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), representam uma etapa fecunda e requerem criatividade do investigador, para o estabelecimento de conexões entre as ideias, em resposta ao problema proposto. É um processo de desemaranhar o material coletado em campo, de estabelecer coesão de ideias, perceber e atribuir significados, os quais se encontram em constante movimento, permitindo novas definições, relevantes para a compreensão de um determinado problema. Dessa forma, mediante rigor e sistematização, as categorias de pesquisa representam, na concepção qualitativa de investigação, um elo para que exista diálogo entre teoria e dados coletados. Os autores anteriormente citados destacam que a interpretação científica não é uma ação independente, sendo imbuída de sentidos construídos por meio de inúmeras interações com os sujeitos e com os interlocutores teóricos.

A elaboração de categorias, como orientam Lüdke e André (1996, p. 42),

[...] não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. [...] Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não deverem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões [...].

Nesse sentido, Duarte (2002) chama atenção para o fato de que, quando há densidade no universo dos dados, é necessário que sejam utilizadas classificações que possam ser criadas no decorrer da análise dos dados; categorias que viabilizem a análise e que possam ser produzidas, por exemplo, com recorrência de fatores. Brandão (2000) destaca o quanto o pesquisador deve posicionar-se de modo atento, assumindo uma postura de quem realmente ouve, percebe e reflete diante dos dados produzidos por seus sujeitos.

Retoma-se, neste momento, a importância do uso do recurso da filmagem nesta investigação, pelo fato de o mesmo possibilitar à pesquisadora retornar aos dados, às situações, assistindo à sua filmagem quantas vezes fossem necessárias para a definição das

categorias. Essa possibilidade de retomar e rever os dados, propiciando a observação de detalhes que pudessem ter passado despercebidos em um primeiro momento, permitiu um olhar mais direcionado ao foco da pesquisa; além disso, permitiu, principalmente, como destacam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), maximizar a confiabilidade e consistência dos resultados obtidos.

O **lugar** da fala da criança na ação docente, nesta investigação, está vinculado às oportunidades de a criança falar, de participar, de expressar seu pensamento, seu sentimento, dentre outros. Relaciona-se às interações da criança com o outro, bem como ao tipo de valorização que sua fala ocupa nas atividades, nas situações vivenciadas em seu ambiente educativo.

Diante da observação dos dados do segundo agrupamento, fez-se necessário delimitá-los em duas grandes categorias: a **fala** e a **participação**. Essas categorias nasceram da reflexão, avaliação e compreensão do referencial teórico acerca da fala infantil, assim como do referencial teórico construído acerca da educação da criança na educação infantil e da ação docente nessa etapa da educação básica. A fala tornou-se uma categoria, por ser o foco central dessa pesquisa. Por estar relacionada ao referencial teórico que a compreende como uma forma de interação social, de organização e expressão do pensamento, bem como uma via importante na atuação do desenvolvimento integral do sujeito. A participação, tornou-se outra categoria, por estar relacionada ao referencial teórico, que compreende a criança e a docente como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. Também pelo fato de a fala acontecer mediante ações, participações dos sujeitos, os quais estão inseridos em situações em que estão em constante atuação. Assim, cada categoria foi aplicada respectivamente aos dois sujeitos, a criança e a docente. Com a aplicação de cada categoria a cada sujeito, resultaram-se diferentes tipos de fala e de participação, tanto da criança como da docente. Tais categorias ficaram assim organizadas: a fala da criança e a fala da docente; a participação da criança e a participação da docente.

A análise e discussão das categorias acima expostas, bem como os tipos de fala e de participação da criança e da docente verificados nos dados serão retomados na próxima seção desta investigação, para estabelecer possíveis relações e até mesmo encontrar prováveis respostas ao problema em questão: qual o lugar da fala da criança na ação docente nas instituições de educação infantil observadas?

5 EM BUSCA DAS EVIDÊNCIAS QUE REVELAM O LUGAR DA FALA DA CRIANÇA NA AÇÃO DOCENTE

As categorias definidas, a **fala** e a **participação**, as quais são provenientes da classificação e avaliação dos dados coletados junto aos sujeitos, que compreendem a criança e a docente. Essas categorias, aplicadas aos sujeitos, se configuram da seguinte maneira: a fala da criança, a fala da docente; a participação da criança, a participação da docente. Desse modo, tais categorias coadunam-se com esta investigação, que tem como objetivo geral identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil. Com a definição das categorias, foi possível estabelecer as relações dos dados provenientes das situações de observação do **segundo agrupamento**, em que foi percebida intencionalidade por parte da docente em promover a participação da criança, especialmente por meio da fala. Quando os dados do referido agrupamento foram aplicados a essas categorias, desencadearam-se **tipos de fala e de participação da criança e da docente**. Dito de outra forma, dentro de uma mesma categoria, durante o processo de análise, revelaram-se nuances de resultados, ou de respostas cabíveis a cada categoria. Assim, elaborou-se um Quadro contendo as categorias – a fala e a participação – da criança e da docente, bem como os tipos de fala e de participação identificados nas situações observadas junto aos sujeitos neste processo investigativo.

Categorias	Subcategorias aplicadas aos sujeitos	Tipos de fala e de participação encontrados em cada subcategoria	Situações, sujeitos, tipos de fala e de participação
Fala	A fala da criança	Choros, brigas, todos falando ao mesmo tempo, em tom alto, fazendo muito barulho	PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3
		Conversas entre as crianças, em brincadeiras nas quais expressaram os próprios desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, produções e conquistas; muitas interações, com todas as crianças participando da atividade, falando, cantando e se movimentando com alegria, satisfação e interesse	PB3, AB4, AC1
		Uso de poucas palavras ou frases curtas e fragmentadas, para responder às exigências ou indagações da docente, quando solicitado	PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA3, PB2, PB4, AB1, AB2, PC2, PC3, AC2

	A fala da docente	Fala com uma tonalidade de voz alta e estridente; nervosismo; severidade; rigidez na imposição de regras, autoritarismo e comando, perda de controle na orientação da turma	PA1, PA2, PA3, PA4, AB2
		Uso de poucas palavras, gestos corporais e faciais; ouviu a fala da criança somente para negar ou permitir algo a ela; ouviu algumas crianças, mas não respondeu nada; não conversou com as crianças	PA2, PA4, AA1, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB2 AB3, PC2, PC3, AC1, AC2
Participação	A participação da criança	Ajuda mútua entre as crianças; brincar juntos; tranquilidade e concentração na realização da atividade; alegria, satisfação e interesse das crianças pela atividade	PB3, AB4, AC1
		Desobediência, indisciplina; insatisfação, desinteresse, agitação; procurar se isolar ou ficar calado	PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3
		Diante da ausência de orientações da docente para a realização da atividade, houve organização própria das crianças	PC1
	A participação da docente	Tomou conhecimento das falas, dos assuntos das crianças somente quando perguntou e a criança respondeu em voz alta; ouviu a fala das crianças com aflição, só para cumprir a formalidade da atividade	PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB3, PC1, PC2, PC3, AC2
		Organização das atividades e intervenções docentes; expressão de afeto, amizade, confiança, segurança e atenção com a criança; satisfação com o trabalho	PB3, AB4, AC1
		Desatenção às falas das crianças; atividades propostas não exigiram preparação, planejamento, esforço nem dedicação da docente; ausência de iniciativa; aspereza; insegurança nas decisões e ações; cansaço; desânimo; desinteresse com relação às atividades realizadas; descontinuidade e fragmentação dos conteúdos desenvolvidos nas atividades; ausência de experiências práticas dos conteúdos expostos pelas falas dos docentes	PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3, PC1, PC2, PC3, AC2
		Cuidou das crianças, observando-as de longe, com a intenção de que elas não se machucassem ou brigassem	AA2, AA3, AC1

Quadro 11 - Categorias, aplicação das categorias aos sujeitos, tipos de fala e de participação da criança e da docente, identificação das situações e sujeitos correspondentes.

No Quadro 14, exposto a seguir, apresentam-se as mesmas informações do Quadro 13, mas sob outra forma de visualização da totalidade e da ocorrência das categorias, com os tipos de fala e participação da criança e da docente, bem como a identificação das situações e dos

sujeitos correspondentes. Com essas informações, torna-se mais simples relacionar as categorias com os sujeitos em questão.

Categorias	Subcategorias aplicadas aos sujeitos	Tipos de fala e de participação	Sujeitos e situações correspondentes aos tipos de fala e participação																					
			P A 1	P A 2	P A 3	P A 4	A A 1	A A 2	A A 3	P B 1	P B 2	P B 3	P B 4	P B 5	A B 1	A B 2	A B 3	A B 4	P C 1	P C 2	P C 3	A C 1	A C 2	
1	1.1	1.1.1	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x							
		1.1.2			x														x					x
		1.1.3	x	x	x	x	x		x		x		x		x	x				x	x			x
	1.2	1.2.1	x	x	x	x				x	x	x		x	x		x	x				x	x	x
		1.2.2		x		x	x			x	x	x		x	x		x	x				x	x	x
	2	2.1	2.2.1											x						x				x
2.2.2			x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x							
2.2.3																				x				
2.2		2.2.1	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x			x		x	x	x			x
		2.2.2																						x
		2.2.3	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x		x
	2.2.4						x	x															x	

Quadro 12 - Categorias, tipos de fala e de participação da criança e da docente, e identificação das situações e dos sujeitos correspondentes.

Assim, tem-se:

5.1 A FALA

Mediante a delimitação da categoria 1, que é a fala, exposta no Quadro 13, torna-se possível a realização da análise à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.1.1 A fala da criança

Pontua-se a primeira subdivisão da categoria fala aplicada ao sujeito, exposta no Quadro 13: a fala da criança. Com a aplicação da categoria aos sujeitos, inicialmente ao sujeito criança, revelaram-se três tipos de fala, os quais são analisados e discutidos a seguir, à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.1.1.1 Tipo de fala da criança: choros, brigas, todos falando ao mesmo tempo, em tom alto, fazendo muito barulho

No referido tipo de fala da criança, apresentado no Quadro 13, constatou-se que houve maior incidência nas situações PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *Todos queriam uns bonequinhos que havia no lego. Aquela que ficou sem o bonequinho, chorou. Ouvia-se muito: “é meu!”, “Aquele é meu!”, “Esse é meu!”. Havia muita confusão e choro. Alguns se sentaram, conforme pediu a docente, mas outros não. Havia muita agitação, palavrões e gritos.*
- **PA2:** *As crianças se cutucavam, rolavam pelo chão e conversavam ao mesmo tempo entre elas. Um grupo invadiu o canto onde estavam amontoadas as cadeiras; todos acabaram invadindo. Provocando a maior confusão, pegavam as cadeiras e as carregavam pela sala. Com muita dificuldade, as crianças quase foram organizando um círculo. E foram todos se encostar na parede. Foi um bate-bate na cabeça do outro com a cadeira, uma arrastação sem fim. As crianças falavam entre si, faziam gestos, se cutucavam, riam. E riam muito alto. Uns e outros começaram a brigar e a se provocar. Vários foram tirar as blusas. Alguns, para garantirem a posse dos brinquedos, reuniam a maior quantidade que podiam entre suas pernas. Essas crianças acabavam nem brincando, pois ficavam cuidando para que ninguém tomasse os seus brinquedos. Alguns pulavam pela sala. Eles pareciam não querer aquela atividade que a professora estava propondo, porque continuavam a conversar, rolar pelo chão, fazer muitas “gracinhas” e, até mesmo, a bater uns nos outros. Com a distribuição das sucatas, começaram, então, as brigas pela posse dos brinquedos. Havia muito choro e crianças chamando pela professora. Uma menina chorou muito, desesperadamente, porque outro tomou o seu brinquedo; disse que o menino pegou seu brinquedo. A professora lhe deu outro, mas a menina não aceitou: pôs imediatamente de lado e continuou chorando. O menino que pegara o brinquedo dela se isolou em um canto da sala com o brinquedo. Algum tempo depois, a menina ainda continuava chorando.*
- **PA3:** *Naquele momento, havia crianças se cutucando, chutando os colegas no círculo. Alguns falavam ao mesmo tempo, alguns se levantaram da roda, outros rolavam pelo chão,*

esticavam-se, evidenciando um saturamento daquela atividade. Eles fizeram o gesto de passar um zíper na boca, querendo dizer: “com a boca fechada”. Eles repetiam sem interesse o que a professora solicitava para que repetissem e, às vezes, sem sucesso. Poucos prestavam atenção. Virou uma confusão, pois todos falavam ao mesmo tempo, não sendo possível entender o que uma criança falou. Tudo se transformou numa bagunça. Pararam de imitar os animais. Houve choro, brigas. Alguns foram para baixo da mesa.

- **PA4:** *As crianças brigavam pela posse dos brinquedos. Houve muito choro e confusão durante a brincadeira. Uma criança mordeu outra, que chorou muito! As crianças começaram a bater umas nas outras e a brigar pela posse dos brinquedos. Elas se queixavam muito dos colegas para a professora. Outras crianças só brigavam pelos brinquedos, queixavam-se com a “pô”, mas nada se resolvia.*
- **AA1:** *Após pararem a bagunça, a atendente A continuou a história, mas havia apenas umas duas crianças prestando atenção.*
- **AA2:** *Um grupo de crianças jogava terra e insultava as crianças e os adolescentes que estavam do outro lado do alambrado, alunos da escola vizinha. Apesar de as crianças estarem naquele espaço incrível, pareciam perdidas, confusas, agitadas.*
- **AA3:** *Os que recebiam os brinquedos, ao invés de brincar, disputavam, se desentendiam, brigavam e choravam por causa deles. As crianças brincavam com medo de perder o brinquedo, de outra criança tomá-lo. Naquele momento, alguém chorou. Houve uma briga, uma confusão enorme que pareceu sair do controle. Demoraram para se sentar. Ficaram muito agitadas, gritavam muito, rolavam, pulavam, não faziam o que a atendente havia solicitado.*
- **PB1:** *D. ainda se arrastava por baixo das mesas. D. bateu em W., fazendo-o chorar e gritar. A professora colocou os dois meninos que brigavam de castigo, sentados no chão em um canto da sala, sem brincar. Assim, deixou as crianças se dispersarem, fazerem uma enorme confusão e um barulho ensurdecador. Três meninas uniram seus pés, formando uma barreira para que outros não fizessem parte do grupo delas. Alguns queriam entrar no grupo, mas não conseguiram. D. passou pelos grupos chutando e pegando as peças de madeira que encontrava pela frente. D. sentou-se no centro do círculo do terceiro grupo, chamando para si a atenção de todos. Algumas crianças ainda corriam pela sala. Havia*

muito barulho, crianças chorando, berrando, gritando. De repente, ocorreu uma confusão embaixo de uma das mesas: três meninos brigavam. Os que estavam esperando no chão, brincavam, rolavam, brigavam e se chutavam. Alguns rolavam embaixo da mesa da Professora B. Nesse instante, ocorreu outra briga entre três meninos. A professora colocou L. e J. de castigo e eles choraram. O castigo foi ficar em pé à porta da sala. Nesse momento, houve uma grande confusão.

- **PB2:** *Havia muita agitação. Algumas crianças olhavam para a professora: pareciam querer saber o que iam fazer. Dois meninos brigavam por causa do lugar, eles continuavam teimando, mas nada! Finalmente, um deles cedeu: aquele que estava correto (no meu julgamento). As crianças ficaram visivelmente agitadas. Havia um menino que chupava chupeta; estava se jogando pelo chão. O menino que estava no chão, D., nesse momento, estava com os dois pés em cima da mesa. Parecia querer a atenção de todos, principalmente a da Professora B. Os mesmos meninos, D. e G., voltaram a brigar (J. também entrou na briga) por causa de lugar. Isso estava atrapalhando muito a atividade em andamento. Na atividade proposta, muitos falavam ao mesmo tempo, não sendo possível saber o que cada um estava dizendo.*
- **PB4:** *Durante essa atividade, houve muito barulho, agitação e desinteresse por parte de alguns, além de bateção de cadeiras. Durante a leitura, havia muita agitação, conversas em alto volume (barulho). G. e D. permaneciam de chupeta. Houve, nesse momento, uma briga: uma menina chorou e queixou-se por ter apanhado de um menino.*
- **PB5:** *Houve uma briga, uma confusão. A professora deixou um menino de castigo, sentado no chão sem brincar.*
- **AB1:** *A Atendente B chamou as crianças para se sentarem ali perto dela, mas estavam muito dispersas. Ela chamava muito, mas eles não lhe davam ouvidos. E as crianças corriam debandadas pelo pátio, de modo que ela não conseguiu concluir a atividade. Levou-as para a sala.*
- **AB2:** *As crianças deram muito trabalho para ficarem quietas. Com muitos gritos, pancadas na mesa e ameaças da outra atendente, acabaram diminuindo o barulho. As crianças repetiram a música, mas demonstraram que estavam saturadas daquilo tudo. Pareciam fazer somente por serem obrigadas, não sentindo nenhum prazer.*

- **AB3:** *Um menino chorou, fez uma grande manha porque ele só queria ser escolhido. No final, houve brigas, choros, manhas, insatisfações. As discordâncias geraram agressões físicas.*

De acordo com a perspectiva teórica de Piaget (1973b), esse tipo de fala dos sujeitos crianças, expresso no Quadro 13, possui características da linguagem egocêntrica, especificamente uma tipologia denominada pelo autor de monólogo a dois ou coletivo. O monólogo a dois ou coletivo, definido pelo autor, foi uma característica percebida na fala dos sujeitos crianças nesta investigação, nas situações anteriormente citadas, pelo fato de que, nesta fase, a criança não se incomoda em saber a quem fala, nem mesmo se é escutada; não procurar compreender a outra pessoa, o seu interlocutor. Segundo Piaget (1973b), a criança vive um momento de incoerências internas, o que pode ser visto nas diferentes situações observadas, em que as crianças estavam próximas, faziam manhas, choravam por quererem um determinado brinquedo que, naquele momento, não podiam ter, ou mesmo nos momentos em que havia muito barulho e as crianças falavam ao mesmo tempo, não sendo possível que uma escutasse a outra e, até mesmo, a docente não conseguia escutar nenhuma das crianças. Via-se claramente que as crianças falavam para si e, ao mesmo tempo, agregavam sua fala à de outra criança, não se preocupando se, de fato, eram ouvidas ou compreendidas.

Na perspectiva de Vigotski (2000a), estando a criança nos momentos de enfrentamento de problemas e dificuldades, como pôde ser percebido nesse tipo de fala dos sujeitos desta investigação, apresentado no Quadro 13, a criança de quatro a cinco anos de idade emite uma fala não dirigida ao seu interlocutor. O autor afirma que ela pronuncia os fatos, as ações, como se os estivesse reproduzindo verbalmente. Quando a criança atua dessa forma, verifica-se, como menciona Vigotski (2000a), a ação explícita da linguagem como mediadora da conduta, o que ocorre por meio do movimento de relações verbais, capazes de auxiliar na resolução de um problema complicado. Assim, inicialmente, a criança fala em voz alta para si mesma e, aos poucos, essa fala vai se atenuando, transformando-se em sussurro até se tornar uma fala interna.

Nesse sentido, Vigotski (2001) postula que a linguagem contém basicamente duas funções, sendo uma delas a comunicação. O autor denomina a forma inicial de fala socializada, que se trata da fala da criança com os outros que a rodeiam, ou seja, é uma fala externa à criança, com a função da linguagem, que é a comunicação. Vigotski (2000a) observa que, inicialmente, no desenvolvimento infantil, a linguagem é permeada pela sua primeira função, a comunicação, ocorrendo, portanto, o que o autor nomeou como primórdios

do pensamento ou da inteligência prática. De acordo com o autor, a criança soluciona os problemas e usa instrumentos em um nível concreto, contudo sem mediação simbólica. A comunicação, realizada inicialmente entre as pessoas, aos poucos, vai sendo internalizada e se torna, para a criança, um instrumento do pensamento. Dessa forma, a criança fala para si mesma, fazendo uso de um discurso interior, que se concretiza no que o autor chamou de falar para si mesma, praticando, assim, a primeira função da linguagem: a comunicação. Essa comunicação é efetivada também por meio das interações sociais que envolvem olhares, gestos corporais e faciais e sons.

Apesar de os sujeitos desta investigação se situarem em uma faixa etária em que, segundo Vigotski (2001), a criança possui uma linguagem permeada pela sua primeira função, que é a de comunicação, percebeu-se que, nas situações observadas, no referido tipo de fala da criança discutido neste momento, ocorreu precariamente essa primeira função da linguagem. A criança demonstrou, por meio do choro, da birra, de gritos, da briga, dentre outros gestos e atitudes, que estava insatisfeita, que precisava de ajuda para resolver os problemas. Isso pelo fato de que, em meio ao referido tipo de fala da criança, em seu meio social, não houve a satisfação de suas necessidades na tentativa de solucionar os problemas enfrentados por meio da comunicação. Assim, não se utilizou a fala, mas sim outros artifícios ou recursos da comunicação para solucionar os problemas. E mesmo com esse tipo de comunicação concretizada, as crianças não receberam auxílio da docente para a superação dos problemas e do tipo de fala expresso, o qual se adequaria a uma faixa etária ou a um estágio anterior ao dos sujeitos em questão.

5.1.1.2 Tipo de fala da criança: conversas entre as crianças, em brincadeiras nas quais expressaram os próprios desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, produções e conquistas; muitas interações, com todas as crianças participando da atividade, falando, cantando e se movimentando com alegria, satisfação e interesse

Esse tipo de fala da criança, apresentado no Quadro 13, ocorreu em apenas três situações: PB3, AB4, AC1. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PB3:** *A Professora B propôs mudança de atividade: “Seu lobo está chegando!”. Ela ia cantando a música bem ritmada e fazendo “sonoplastia” com a voz, com o corpo, para acompanhar. As crianças iam respondendo às perguntas da música, cantando,*

participando da brincadeira. Todos correram para fugir do lobo. “Mingau de quê?”, perguntou a Professora B para as crianças. “Molango”, uma criança respondeu. “Ah, de morango, diga morango”. A professora corrigiu o menino em meio à brincadeira. A criança se esforçou e disse: “Molando”. Assim, a Professora B incluía cada criança, pegando-a pelas mãos e levando-a para a brincadeira de forma lúdica. A professora começou uma brincadeira dramatizando: “Olha, peguei a chave do carro; vamos dirigir agora?”. A Professora B foi brincando sobre sentar, abrir a porta, pôr a chave, dar a partida, desligado ou ligado, só as meninas, só os meninos, ouvir o barulho do carro, freio, sinal vermelho (parar), sinal verde (seguir), vermelho, curva à esquerda, à direita, linha reta. “E chegamos ao restaurante! Quem está com fome?”. “Eu!”, responderam as crianças em coro. “Quero ver quem vai comer tudo”. E completou a brincadeira de desligar o carro. Fizeram a brincadeira de trem para formar a fila: “Embora no trem!”.

- **AB4:** “Quem quer brincar de massinha?”, perguntou a Atendente B. “Eu!”, as crianças responderam em coro. Em seguida, chamou as crianças para descerem ao refeitório e distribuiu pequenos brinquedos, tais como: faquinhas, potinhos, forminhas, pratinhos. Deu para cada criança um pedaço de uma massa colorida feita por ela anteriormente (acho que em sua casa, pois estava geladina). Era uma massa incrível, macia, não grudava, uma delícia! Ao amassar, ela falava às crianças sobre os ingredientes da massa, como foi que ela ficou vermelha, como seria se não tivesse a tinta, falou dos cuidados, para que não a comessem. Antes de dividir os pedaços da massa, fez algo muito interessante: brincou com a massa, fazendo caretas; fez de conta que era um monstro, uma bruxa; deixou alguns fazerem também. As crianças se divertiram com a massa. Senti um enorme prazer. Ninguém brigou. Brincaram muito, alguns até brincaram juntos. Fizeram essa atividade sobre uma mesa do refeitório. Fantasiavam muito: ofereciam pães, bolachas, faziam diversos objetos; assim, por exemplo, a massinha se transformou em curativo que uma criança fazia no braço de outra ou no dela própria. Até D. brincou, calmo e sem brigar, de parquinho, gira-gira, bolas, cobras, minhocas. Após 40 minutos, a Atendente B recolheu a massa com a ajuda das crianças e pediu-lhes para lavarem as mãos.
- **AC1:** Era visível a alegria e o prazer das crianças por estarem em um lugar como aquele. Foi bonito de se ver. A Atendente C levou brinquedos, como baldinhos, pás, colheres, xícaras e copos de plástico e outros potes vazios (sucatas) para as crianças brincarem. Brincaram tranquilamente em pequenos grupos; outras crianças brincaram sozinhas. As

crianças conversavam bastante sobre as coisas com que estavam brincando. Um grupinho fazia comidinha, bolo e chocolate. Outro grupo, ao pôr a terra no balde, plantava árvores com as sementes das vagens. Uma menina, com outra em seu colo, fazia dormir seu filho, depois de tê-lo alimentado. Outro grupo estava no supermercado com uma cestinha retangular, fazendo compras com vagens e pedrinhas. Uma menina brincava com uma grande vagem, dizendo que era uma cobra. Outra ia enchendo um potinho de boca bem pequena com terra e pedrinhas, formando camadas bem visíveis por fora. As crianças brincavam de faz-de-conta, usando sua imaginação e fantasia. Elas conversaram tranquilamente enquanto brincavam e não brigaram. Não houve nenhuma desavença entre elas.

Pode-se dizer que, no referido tipo de fala da criança, há características da linguagem socializada, tal como definida por Piaget (1973b). E, mais especificamente, dentro da linguagem socializada, há duas subdivisões elaboradas pelo autor: uma é a informação adaptada, na qual ocorre um intercâmbio entre a criança e seu interlocutor; a outra é a crítica, que se trata de um momento em que, segundo o autor, ocorre a compreensão, por parte da criança, da fala ou da ação do outro, fato este que lhe permite ter uma posição de aceitação ou de contestação com relação ao outro, desencadeando discussões, competições ou rivalidades.

O referido tipo de fala da criança instiga também um diálogo sob a perspectiva de Vigotski (2000a), que observou que a voz da criança se converte em um instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares; isso porque, inicialmente, a linguagem não se relaciona com o desenvolvimento do pensamento infantil e os processos intelectuais da criança. A fala da criança passa por três momentos em seu desenvolvimento, como pontua Vigotski: primeiro, há um complexo de som; em seguida, surge o significado; e, por último, ocorre a união da palavra com uma imagem determinada. O desenvolvimento da oralidade humana – neste caso, da oralidade da criança – é resultado de condições externas, da história humana, sendo proveniente de relações com as ações sociais e imagens que representam o mundo. Então, segundo Vigotski (1994), a linguagem possui um significado decisivo na formação dos processos mentais. Ao investigar as etapas básicas do desenvolvimento desses processos complexos, ele concluiu também que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que a palavra contribui para a organização da conduta individual. Vigotski (2000a) postula que o pensamento infantil parece se desenvolver por um caminho e a linguagem por outro, na idade inicial. Contudo, em uma dada ocasião do desenvolvimento infantil, esses caminhos se

interligam, fazendo com que a linguagem se intelectualize, ao unir-se ao pensamento. Por sua vez, o pensamento se verbaliza, ao unir-se à linguagem.

A internalização da linguagem desencadeia a organização e o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, no momento em que os caminhos da linguagem e os do pensamento se encontram, eles se unem, se relacionam e, daí por diante, pensamento e linguagem seguem juntos por um novo caminho, representando um importante elemento do funcionamento psicológico humano. Quando isso ocorre, a criança passa a ser capaz de transitar por um sistema simbólico. Ela se torna capaz de imaginar, criar, inventar, passar por fatos passados ou atuais, fazendo uso de recursos verbais, e de direcionar sua fala às pessoas presentes ou ausentes, em seu espaço ou campo perceptual. Essa capacidade consiste na segunda função inicial da linguagem, que Vigotski (2000a) chamou de pensamento generalizante e que consiste em uma inteligência, um pensamento de caráter simbólico.

Dessa forma, a relação entre o pensamento e a linguagem é contínua, envolve uma estreita e complexa afinidade, permitindo que o pensamento se concretize por meio das palavras. A respeito da segunda função da linguagem, denominada por Vigotski (2001) de pensamento generalizante, a mesma surge mais tarde no desenvolvimento infantil. Trata-se do momento em que a linguagem se une com o pensamento, em uma relação estreita e forte. Quando a criança é capaz de nomear objetos, animais, pessoas e plantas, ela realiza um ato de classificação dentre os objetos, agrupando-os em uma mesma categoria que os distingue uns dos outros. Isso representa uma transposição qualitativa na relação humana com o mundo, porque se evidencia a capacidade de abstração, generalização e classificação, devido a um aparato composto de signos e instrumentos relacionados, dispostos e compartilhados pelos membros sociais do grupo: a linguagem. O significado de uma palavra é o resultado da estreita relação entre pensamento e linguagem. O significado de cada palavra refere-se a uma generalização ou a um conceito; portanto, a ação de generalizar, de atribuir um significado consiste em uma ação do pensamento, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Mediante as ideias de Vigotski (2000a; 2001), bem como com a análise dos dados deste estudo, permite-se avaliar que o referido tipo de fala dos sujeitos crianças pode ser apontado e compreendido como uma maneira adequada de a criança se expressar no ambiente educativo. Contudo, pode-se dizer que os sujeitos crianças desta investigação, por meio da fala do tipo mencionado no Quadro 13, se expressaram muito pouco ou praticamente não se expressaram, diante da totalidade de situações analisadas.

5.1.1.3 Tipo de fala da criança: poucas palavras ou frases curtas e fragmentadas, para responder às exigências ou indagações da docente, quando solicitado

Evidenciou-se grande incidência desse tipo de fala da criança, apresentado no Quadro 13, como mostram as situações: PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA3, PB2, PB4, AB1, AB2, PC2, PC3, AC2. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *“Não”; “Não”; “Não”; “Não”; “pédio”; “torre”; “carro”; “é meu!”; “aquele é meu!”; “esse é meu!”*
- **PA2:** *“Bom dia!”; “Vamo”; “Eu tava com tosse na minha casa, eu vomitei”; “Eu”, alguns responderam; “Pô, olha, olha!”; “É”.*
- **PA3:** *“Vamo”; “No centro”; “Brinca”; “No centro!”; “Parquinho”; L. ficou sem saber o que dizer e balançou a cabeça afirmando; “Eu falo com minha mãe, não adianta, ela não quer passear comigo”; “Eu peço, ela não vai”; “Eu fui na escola com a minha mãe”; “Eu fui brincá”; “Eu fui na casa da minha tia”; “Eu fui no centro”; Ele balançou a cabeça afirmativamente; “Compá binquedo pá mim”; “Carrin”; “Fiquei em casa o dia inteiro”; “Passiei na K”; “Brinquei com a T.”; “Eu fui lá no cachorrão come”; “Comê esfirra”; “Lá longe”; “Eu fui votar com a minha mãe”; Nesse momento, vários falaram que foram à escola e votaram; “Fui lá na praia nadar”; “Fui lá no meu tio R.”; L. falou tão enrolado que não foi possível entender o que ela disse; “Lugá nenhum”.*
- **PA4:** *E foram respondendo: “eu não”; “Não” (em coro).*
- **AA1:** *“Posso tirar a blusa?”; “Minha mãe me tira do banho”; Outra criança diz: “Eu tomo banho quentinho”.*
- **AA3:** *“Não deixo quebrar, não, na minha casa”.*
- **PB2:** *“fante”, responde G.; Cada criança pôde participar, embora de forma limitada, porque se restringia à resposta do animal que a professora perguntava.*
- **PB4:** *Após as crianças terem dito cada nome, ela colocou os crachás em um cartaz de pregas exposto na sala só para os crachás; “Não pode rasgar” (alguns meninos); “Não”*

(crianças em coro); “eu quero do coelho”; “eu quero do lobo”; “é do lobo”; “da bruxa”; “da formiguinha”.

- **AB1:** *Cantaram uma música do sapo; L. conta, de forma confusa e rápida, a história; “ar”; “Com a bolinha tem peso”, disse uma menina; “Eu via a letra do meu pai na bolinha”, disse um menino; “Macia”, responderam as crianças; “É a bexiga pesada”, acrescentaram; “Estora”, responderam as crianças.*
- **AB2:** *Dois responderam: “Eu não!”; As crianças disseram: “Um pinheiro”; “Sim, lembro”; As crianças disseram que ficaram tristes também.*
- **PC2:** *Em coro, as crianças responderam: “Entenderam”.*
- **PC3:** *“Quem conhece o rato, quem já viu um rato?”. Houve respostas assim: “Eu conheço o rato”; “Eu já vi um rato”; “Na minha casa tem bastante rato, eu gosto do ratinho”. Contudo, a conversa ficou apenas nisso. Um deles disse ainda: “Eu tenho três ratos”. Ela perguntou: “Quantos?”. A criança repetiu: “Três”. E ela: “Nossa”.*
- **AC2:** *Algumas crianças responderam em coro: “Lembra”.*

Nesse tipo de fala, parece haver características da linguagem socializada definida por Piaget (1973b), relativamente aos dois tipos de subdivisão feita pelo autor: a fase das perguntas, que são elaboradas pela criança, que exige seu retorno, sua resposta; e a fase das respostas, que são as respostas às perguntas diretas, como às ordens, por exemplo. Não se trata das respostas provenientes de diálogos, mas daquelas que necessitam de uma informação. Nessa fase do tipo apresentado, a linguagem egocêntrica da criança, segundo Piaget (1973b), vai se atenuando gradativamente, conforme ela se acostuma a fazer perguntas ao adulto, no decorrer do quarto ano de idade. Esse tipo de fala também apresentou uma linguagem mais socializada, devido aos estímulos contínuos, vistos como mais avançados para aquela idade e que a criança recebia dos seus pais. Percebeu-se o não aproveitamento por parte da docente desse tipo de fala da criança, de forma a contribuir para a evolução ou o avanço de sua fala, ou seja, não foram formuladas novas questões, buscando envolver a criança em conversas.

Como preconiza Piaget (1973a), durante o percurso da vida do ser humano, o seu desenvolvimento cognitivo perpassa estágios ou períodos de desenvolvimento. Os sujeitos

crianças desta investigação se encontram, aproximadamente, no estágio pré-operatório (por volta de 2-7 anos) de seu desenvolvimento. Assim, Nicolau e Saisi (2004), ao discutirem as ideias de Piaget, em relação à construção do sujeito ativo, ressaltam, com fidedignidade e clareza, as etapas do desenvolvimento. Especificamente, reportam-se ao período vivenciado pelos sujeitos crianças deste estudo. Dessa forma, Nicolau e Saisi (2004) sublinham que, no período pré-operatório, com o aparecimento da linguagem, acontece o início da representação. Os processos mentais do estágio anterior permanecem, mas se transformam, tornando-se mais complexos. A criança se manifesta por meio de uma “inteligência prática”, de modo que consegue fazer elaborações mentais, contudo seu “raciocínio lógico” ainda não está formado. Mostra-se egocêntrica e necessita das ações para o seu aprendizado. É o início da elaboração do movimento de causa e efeito, ocorrendo a construção intensiva da fantasia, do faz-de-conta. O que marca muito esse período é o surgimento da função simbólica da linguagem, a qual contribui para o desenvolvimento do pensamento. Rappaport (1981) também destaca que a criança não tem, em si, esquemas conceituais elaborados. Como frisa a mesma autora, é a fase do “egocentrismo intelectual e social”, ou seja, nesse momento, ainda que de forma lenta, dá-se início à manifestação da capacidade de a criança construir relações sociais, administrar e pontuar, de forma coesa, outros posicionamentos que não apenas o seu.

Para compreender os tipos de fala da criança evidenciados nesta investigação, expressos no Quadro 13, é importante refleti-los também à luz da teoria de Wallon (2007), o qual descreve estágios do desenvolvimento infantil permeados por conflitos que afetam a conduta da criança. Tais conflitos apresentam duas origens: exógena, provenientes das ações da criança e do meio exterior, constituído pelos âmbitos cultural, social e físico; e endógena, provocados pelos resultados da maturação nervosa, dos processos internos. Cada etapa do desenvolvimento infantil representa, na teoria walloniana, uma pessoa completa, constituída tanto de obstáculos a serem superados, como de conquistas já estabelecidas. O autor ressalta que “[...] os estágios aparecem como estruturas de relações, que resultam do equilíbrio entre as possibilidades funcionais que permitem a maturação em cada idade e as circunstâncias do meio que lhes correspondem” (WALLON, 2007, p. 14).

Pode-se dizer ainda que os sujeitos crianças desta investigação se encontram em uma faixa etária cujas características de linguagem transitam no estágio do personalismo. Conforme descreve Tran-Thong (1987), no estágio do personalismo (aproximadamente de 3 a 6 anos), ocorre a diferenciação entre a criança e o outro, ou seja, ela adquire uma maior consciência de sua existência separada, permeada da própria autonomia no vínculo familiar; percebe, com mais clareza, os diferentes papéis sociais, por meio de confrontos, buscando

assegurar-se no meio social. No sentido de buscar a autoafirmação, a criança, nesse período, tenta centralizar em si as atenções do outro, bem como se mostra possessiva em relação aos objetos. A própria oposição ao outro lhe permite distinguir-se do outro, quebrando, portanto, o sincretismo entre ela e seu meio social. Apesar de haver uma forte oposição entre a criança e outra criança, ou entre ela e o adulto, é um momento em que a imitação se faz muito presente.

5.1.2 A fala da docente

Pontua-se, nesta subdivisão da categoria fala, exposta no Quadro 13, sua aplicação ao sujeito docente. Com a aplicação da categoria ao sujeito docente, revelaram-se dois tipos de fala, os quais são analisados e discutidos a seguir, à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.1.2.1 Tipo de fala da docente: fala com uma tonalidade de voz alta e estridente; nervosismo; severidade; rigidez na imposição de regras, autoritarismo e comando, perda de controle da orientação da turma

No Quadro 13, são apresentadas as situações em que o sujeito docente se expressou por meio desse tipo de fala. Evidenciaram-se cinco situações vivenciadas pelos sujeitos cujas características apresentam esse tipo de fala: PA1, PA2, PA3, PA4, AB2. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *“Pode deixar cair no chão?”; “Pode morder?”; “Pode misturar?”. Ela diz tudo isso brava, com voz alta e ríspida. “Então eu vou dar o lego. Pode botar pecinha no bolso?”. “Então, ó, eu vou dá o lego. Pode “montá” o que quiser “montá”, só que pode brigar por causa das peças?”. “Então “tá” bom. Então, eu quero só vê se vai “sê” isso mesmo”. “Eu não quero ver peças no chão. F., cata essa peça. Cuidado com as peças”. “Não tem hominho para todo mundo”. “Eu já falei pra parar de deixar cair as peças!”, grita a professora A; “Ô, L., olha, eu já vou recolher”. “Catem as peças do chão”. “Desce daí, M.”. “Eu não falei que passo nas mesas?”. “Vão se sentando no chão”.*

- **PA2:** *A Professora A dirigiu-se muito brava à turma, dizendo: “Ó, agora... mas que coisa! Agora nós vamos cantar uma musiquinha da rosa amarela”. “Agora nós vamos... G., psiu, ei, ei!”. A docente ficou chamando a atenção de uma e de outra criança. “S., para!”, gritou a professora A. “Bate palmas! Agora, ó, chiuu, zíper na boca”. Faziam gestos de fechar a boca e fazer silêncio. Nem mesmo a Professora A prestou atenção: ela estava brava com outra criança. “Agora xiuu, pode todo mundo ficar sentado aqui, depois cada um vai pôr as cadeiras aqui e eu vou descer as mesas”. A Professora A gritou: “Eu falei que eu tiro as mesas!” (brava). Apenas indagou, brava: “Como é que vou passar aí com as mesas?”. Ela disse: “Eu vou colocar as mesas e eu vou escolher quem vai ficar com quem”. Ela brigou, chamou atenção, foi trocar a criança de lugar, disse: “Xiuu, ó, vocês ficam conversando, depois não vai saber o que fazer. Ô, B.!” (ela parava muitas vezes). “Ô, J.!” (Brava, indo em direção a ele). “Mas aqui dentro é para pintar? Não é para pintar aqui dentro”. Perguntou novamente ao J. Ela disse: “Eu falei que não era para ninguém falar”. “Ah, é porquinho, Ô, M., não tô achando graça, não”. Falava mais um pouco e chamava a atenção. Sempre com a cara fechada, brava, ríspida. “Eu quero ver quem é que vai pintar aqui dentro, porque teve gente que não prestou atenção”. “Eu falei que é um de cada vez. C., senta!” (brava). A Professora A cruzou os braços e falou brava: “Eu vou esperar, a hora que tiver todo mundo sentado eu vou dar o brinquedo. Eu tô esperando sentar”. Ela se irritava muito, ficava brava, gritava.*
- **PA3:** *“Tira a mão da cabeça! G., ô, B., ô, Beeeeee!”, ela gritou com essas crianças. “Posso contar? Pode parar de discutir sobre isso aí, C.!”*, falou muito brava com um grupo de crianças que conversava. *“Vieram 16 crianças. Agora eu quero saber quantas meninas vieram, e o V. e o J. para de conversar. Ó, vamos contar as meninas?”*. Nesse momento, a Professora A chamou a atenção de todos: *“Ô, presta atenção! É falta de respeito não ouvir o colega. Xiuu, senta direito. Ó, vocês já falaram, agora têm que escutar os outros”*. *“A professora falou alguma coisa para sair do círculo? Bate palminha”*. Ela chamou atenção de alguns, separou outros de lugar, reorganizou o círculo e ficou brava com T.: *“Quem foi que mandou você voltar aí? Eu não tirei você daí.”*
- **PA4:** *“Eu já estou no círculo”* (e batia palmas) *“Ah, mas essa reunião aí, hein. É para sentar aqui, né, G.”* (repetia os nomes das crianças). *“Até parece, né, que cê vai ficá sentado aí?”*(brava). *“Desencosta daí”* (brava, gritando). *“M., eu falei que não é para ficar de tênis agora”*. M. calça o chinelo ligeiro e com medo. *“Que coisa teimosa que é*

você, hein?”. E todos olham para M. (...) A todo momento, a Professora A chamava atenção, brigando com as crianças em um tom alto e imperativo. “Bate mãozinha”. Todos bateram palmas. “Ó, xiuuu! Escuta o que a professora vai falar! Ó, G., presta atenção, para de conversar”. “Mas, meu Deus do céu” (dirigindo-se às crianças que se trocavam). “Escuta aqui! Eu quero fazer uma pergunta, ô, J., eu quero saber quem foi que fez isso com esse lápis?”, perguntou brava. Ela perguntou: “Pode mastigar lápis?”. “Não” (em coro). “Ó, J.!” (gritando). “T., senta!” (gritando). “Ó. R., por um acaso eu falei pra alguém recolher?”. “Dá agora, R.!” (gritando). “Vai sentar, alguém mandou recolher os crachás?”. “Ó, N., por favor, tira esse tênis da mesa e guarda na sua bolsa” (brava). “Ó, eu não pedi pra entregar”. “Ó, quem terminou entrega”.

- **AB2:** *A atendente B falava muito alto para atrair a atenção das crianças das duas turmas, que se juntaram para ensaiar. Mas a atendente da outra turma gritava, dava pancadas na mesa e fazia ameaças às crianças para que fizessem silêncio. O ensaio estava totalmente desorganizado.*

Piaget (1973b) ressalta que, conforme a criança cresce e se relaciona com o adulto, a visão que ela tinha do adulto como um ser superior, detentor da verdade, gradativamente se reduz, e o que antes para ela era uma conversa baseada na “interrogação” transforma-se em “discussão” (PIAGET, 1973b, p. 99-100). Nesse processo, o autor sustenta a ocorrência da redução da linguagem egocêntrica e o desenvolvimento do pensamento socializado. Processos que, a seu ver, necessitam de complementações investigativas a respeito da linguagem e do pensamento infantil, pelo fato de essa temática envolver questões extremamente complexas e que exigem longas e profundas pesquisas.

Luria e Yodovich (1985) mencionam que a forma de compreender a ação da palavra do outro na organização e no desenvolvimento dos processos mentais é exemplificado com o aprendizado das primeiras palavras que a mãe diz ao seu filho. Ela, ao nomear o objeto percebido “copo”, acrescentando o seu papel, dizendo que o mesmo serve “para beber”, retira do objeto características como, por exemplo, seu peso, sua forma, sua cor, permitindo que a sua percepção ocorra de maneira permanente e generalizada; assim, o copo é visto como um copo qualquer, sem especificidades. Nesse sentido, a influência da palavra nos processos mentais contribui para a reorganização da percepção, como apontam Luria e Yodovich (1985).

Quando a criança diz verbalmente o que ela vai fazer ou está fazendo, é uma maneira, de acordo com os autores, de se localizar em meio aos objetos e às pessoas percebidos. Ao estabelecer verbalmente as complexas associações e relações existentes entre fenômenos percebidos, introduz modificações essenciais na percepção das coisas que influem sobre ela: começa a atuar de acordo com influências elaboradas verbalmente ao reproduzir as associações verbais reforçadas pelas instruções anteriores do adulto, e as modifica em seguida, isolando verbalmente os objetivos imediatos e últimos da sua conduta, e indicando os meios para alcançar esses objetivos, subordinando-os a instruções formuladas verbalmente.

Os referidos autores afirmam ainda que a linguagem influencia o desenvolvimento infantil e que é na relação adulto-criança que ocorrem profundas e complexas configurações que não aconteceriam se partissem de experiências individuais. Expõe-se aqui uma concepção do desenvolvimento cognitivo, a qual destaca a participação ativa do outro, com o outro, em experiências práticas e coletivas do uso e da influência ativa da linguagem. A relação da fala, da comunicação com o adulto é objetivo central da pesquisa dos referidos autores, os quais sustentam que a palavra “[...] dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 11). Os autores destacam ainda que

[...] a palavra participa no processo de reflexão ativa da realidade, permitindo as mais complexas formas de abstração e generalização dos estímulos reais. Ultimamente, sustentaram também a opinião de que as formas mais complexas da atividade orientadora da criança se formam com a intervenção da linguagem. A linguagem da criança começa a participar regulando movimentos e atos, assegura depois a transição para formas complexas de jogo com sentido e acaba tornando-se o fator mais importante no desenvolvimento da função orientadora na criança e, com ela o da função reguladora da fala, se situam exatamente entre quatro e quatro anos e meio de idade (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 42-43).

O referido tipo de fala do sujeito docente demonstrou a inexistência da relação da criança com o adulto, neste caso, com a docente, que a auxiliasse a superar sua fala egocêntrica e a transformasse em diálogo, em discurso, conforme postula Piaget (1973b). Fato também ocorrido sob o ponto de vista da fala da docente, segundo a ótica de Vigotski (2000a). Assim, sobre a concepção de palavra, de forma que esta seja relacionada especialmente à palavra da docente, sujeito desta investigação, evidenciou-se um tipo de fala que não parece ter contribuído para o alargamento do lugar que a criança ocupa para falar em seu ambiente escolar. Isso porque, segundo o autor, a linguagem, especificamente a fala da

docente, possui ação decisiva para a criança, sendo capaz de contribuir para que ocorram novas apropriações. Vigotski (2000a), bem como seus colaboradores Luria e Yodovich (1985), destacam que as apropriações estão relacionadas inicialmente à comunicação, especialmente quando ocorre a generalização do objeto na sua relação direta. Pode-se perceber a gama de possibilidades de novas apropriações e generalizações desperdiçadas pela docente, sujeito desta investigação, pois ela não ajuda nem provoca esses fatores na criança por meio de sua fala, de sua ação.

A análise do referido tipo de participação dos sujeitos crianças, apresentado no Quadro 13, à luz da perspectiva walloniana, é de fundamental importância. Ao aprofundar-se na teoria de Wallon, Galvão (1996) observa que a psicogênese da pessoa, proposta por Wallon para a educação, abrange um significado valioso. Isso pelas possíveis contribuições na prática pedagógica, para o aprofundamento de conhecimentos acerca do desenvolvimento e de suas peculiaridades, nesta investigação enfocada na criança pequena da educação infantil. Segundo a autora, Wallon manteve oposição clara ao autoritarismo da educação tradicional. Galvão (1996) afirma que Wallon também se mostrou contrário a um grupo escolanovista que propagava que o ensino deveria se acontecer se houvesse interesse da criança, sem nenhuma interferência do adulto, considerada danosa para a criança. Wallon, segundo a autora, foi contrário às ideias que propunham sobre a ação concreta infantil, como a capacidade de a criança aprender somente pela manipulação dos objetos e pelos sentidos, bem como pelo modo excessivamente livresco do ensino tradicional.

A respeito de tais fatores expostos acima por Galvão (1996) acerca das ideias wallonianas sobre as práticas educativas, pode-se dizer que aquelas ações mais impróprias e nocivas, como, por exemplo, o constante autoritarismo no trabalho com a criança pequena, puderam ser observadas no tipo de fala dos sujeitos docentes em questão.

5.1.2.2 Tipo de fala da docente: poucas palavras, gestos corporais e faciais; ouviu a fala da criança somente para negar ou permitir algo a ela; ouviu algumas crianças, mas não respondeu nada; não conversou com as crianças

Como mostra o Quadro 13, item que demonstra as situações em que o sujeito docente se expressou por meio do referido tipo de fala, constatou-se alta incidência do mesmo, evidenciando-se¹⁴ situações com essas características: PA2, PA4, AA1, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB2 AB3, PC2, PC3, AC1, AC2. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA2:** *“Pô, olha, olha!”*, disse uma criança ao lado da professora, mas ela não a ouviu. Percebeu-se que não era para fazer daquela forma, mas a Professora A também não falou como gostaria que fosse a organização; apenas indagou, brava: *“Como é que vou passar aí com as mesas?”*. Havia muito choro e crianças chamando pela professora, mas nada dela ouvir. Uma menina chorou muito, desesperadamente, porque outro tomou o seu brinquedo e a Professora A nem viu isso. Finalmente, a docente ouviu o choro e perguntou: *“Que foi?”*. A menina disse que o menino pegou seu brinquedo. A professora lhe deu outro, mas a menina não aceitou: pôs imediatamente de lado e continuou chorando. *“Vão parar de chorar”*, disse a Professora A.
- **PA4:** A Professora A dizia: *“Eu já estou no círculo”* (e batia palmas). *“Meu?”* (J. gritando sobre o seu desenho). *“Dá agora, R.!”* (gritando). *“Professora, ele não pegou, não!”*. *“Vai sentar, alguém mandou recolher os crachás?”*. E a Professora A andava entre as mesas, mas parecia nada resolver ou mediar. *“Ó, N., por favor, tira esse tênis da mesa e guarda na sua bolsa”* (brava). *“Ó, eu não pedi pra entregar”*. A docente amontoou as mesas e as crianças ajudaram a guardar as cadeiras. Em seguida, ela deu uns brinquedos bem quebrados, sucateados, como potes vazios, algumas peças de encaixe, de montar e eles brincaram por um tempo para esperarem pelo horário do almoço. A Professora A permanecia sentada; apenas chamava a atenção e ficava brava de longe. As crianças queixavam-se com a *“pô”*, mas nada se resolvia.
- **AA1:** E a atendente A balançava a cabeça afirmativamente. *“Olha aqui, ó!”*, mas a atendente A mandava a criança voltar para o *“seu”* lugar.
- **AA3:** A atendente A disse ao menino: *“Isso”*. Ela disse à turma: *“Agora vou pegar, fiquem sentadinhos”*; *“Quem serão os primeiros?”*. Ela foi dizendo para cada grupo que pegava os brinquedos: *“Vão brincar de casinha, mas não pode quebrar. Vão brincar de mamãe e papai como se “cêis tivesse” na casa de vocês”*. A atendente A ficou chamando atenção de um e de outro para que não brigassem nem se machucassem. Ela viu a situação, que pareceu ficar meio fora do controle, mas não fez nenhuma interferência. A atendente A ordenou para que se sentassem junto à parede.
- **PB1:** A Professora B parecia organizar alguns materiais no armário. Ela pegou um latão e começou a distribuir, oferecendo um pouco para cada grupo, peças em madeira, com

formas geográficas e coloridas. A Professora B não disse nada sobre a atitude das meninas.

- **PB2:** *A Professora B demorou para organizar a turma e dar encaminhamento à atividade. Ela ouviu a resposta da criança, mas não repetiu o termo corretamente.*
- **PB4:** *A Professora B distribuiu os livros, de acordo com o que estava por cima, dando-os à criança. Ela não respeitou o interesse da criança por uma determinada história. A Professora B não apareceu nessa atividade; ela estava na sala, mas não fazia nenhuma mediação ou intervenção.*
- **PB5:** *A Professora B pegou as tulipas/trabalhos prontos e os expôs no quadro de giz. Parecia haver uma preocupação em ter que mostrar “serviço”, “produção”, mas não para o prazer das crianças, e sim para a direção, a coordenação da prefeitura, os pais.*
- **AB2:** *A Atendente B encaminhou sua turma para ensaiar uma música de natal junto com outra turma (Pré I B). Ela pegou um menino pelo braço e o colocou em um lugar no círculo (parecia que ele não teria problema de disciplina). A docente encaminhou as crianças, de três em três, para pintarem uma árvore de natal no pátio e a ideia era que todas as crianças participassem. A ideia foi interessante! Mas foi tão direcionado pelas outras docentes que estavam no pátio, que as crianças não entendiam o que estava acontecendo. Elas acabavam fazendo pelas crianças. E na sala com a atendente B, não houve discussão, continuidade ou mesmo explicação do que estava acontecendo, nem explicação sobre os objetivos daquele trabalho todo!*
- **AB3:** *Ela organizou as crianças em círculo no chão; ia pegando as crianças e reposicionando-as para que ficasse um espaço idêntico entre elas, com a formação de um círculo mais harmonioso. A Atendente B preferia agir, em vez de falar. Admirou-se por J. não querer sentar perto de N. e o reposicionou. Puxava um, arrumava outro.*
- **PC2:** *A Professora C colocou os lençóis nos colchões, que eram lavados uma vez por semana. Ela deixou as crianças um momento sem dar nenhum comando e ficou em sua mesa escrevendo algo com algumas cartolinas. Ela ficou à porta conversando com outra professora e as crianças aproveitaram para fazer a maior algazarra. Ela deu umas olhadas rápidas, mas parecia ter que conversar com a outra professora. Após uns 5 a 7*

minutos, ela se voltou para a turma e deu uma bronca: “Um, dois, três”. E todos correram para se sentar, mas ainda estavam agitados, falando alto, reclamando entre si. A Professora C deu algumas ordens para que trocassem de lugar, de acordo com o que ela mesma achava mais adequado em relação aos comportamentos de cada grupo. Eles tentaram dar sua opinião, mas ela apenas disse: “É” e continuou. Depois finalizou, perguntando: “Entenderam, gente?”.

- **PC3:** *Enquanto cortava os papéis, a Professora C promoveu uma conversa sobre o rato. Contudo, a conversa ficou apenas nisso. Ela não sabia a letra da música. Propôs que brincassem de “serpente”. Foi tão metódica, sem diversão, sem dramatização, que parava a toda hora para organizar as crianças e dizer o que tinham que fazer! Rapidamente, ela buscou um balde de brinquedos, ditou as regras do uso do brinquedo no pátio e as crianças foram pegando os brinquedos de plástico, de encaixar.*
- **AC1:** *A Atendente C não dizia nada, apenas distribuiu as bolas; e enquanto as crianças corriam para lá e para cá com as bolas, ela ficava olhando de longe, apenas com a preocupação de que não brigassem e não se machucassem. Havendo qualquer discussão, ela ia até as crianças, dava uma bronca e continuavam a brincadeira.*
- **AC2:** *A Atendente C chegou ao pátio e levou a turma para a sala. Ela arrumou as mesas e cadeiras e foi dizendo: “Vão sentando, vamo!”. Ela ia pegando as crianças que estavam em pé pelas mãos ou pelos braços e as levava até seus lugares sem falar ou falando muito pouco: “Vai, senta”. Mas quando as crianças iam falar qualquer coisa, ela não deixava, permitindo que somente respondessem na hora em que perguntava e de forma rápida, com um sim ou não. Ela instruiu: “Agora vocês vão pintar o caracol”. Já estavam escritos os nomes nas folhas, que ela foi distribuindo. Ela distribuiu um pote de lápis de cor por mesa. Havia poucos lápis em cada uma. O caracol já estava contornado pela professora com caneta hidrocolor. As crianças não sabiam o que fazer, como deviam pintar.*

Em relação ao referido tipo de fala da docente, exposto no Quadro 13, pode-se reportar a Piaget (1973b), o qual observou que a qualidade das conversas pode ser bem diferente dependendo do meio escolar em que a criança está inserida. Isso porque o autor destaca uma ideia fundamental: tanto a intensidade da liberdade para falar, como a grande ocupação da criança com trabalhos e brincadeiras em relação à intervenção do professor terão influência profunda em medidas e situações muito variadas na linguagem infantil. Persiste um fator

importante e até questionador quanto às conversações entre a criança e o adulto, pois os dados demonstram uma linguagem carente no uso de palavras, curta e egocêntrica. Ficou comprovado que a linguagem é mais socializada nas conversações das crianças com seus respectivos pais do que das crianças com outras crianças.

Pode-se dizer que, no mencionado tipo de fala da docente, não houve qualquer preocupação com a qualidade das conversas e das interações da docente com a criança. Não foram estabelecidos momentos de discussão da criança com a docente nem conversas entre as crianças durante a própria brincadeira.

5.2 A PARTICIPAÇÃO

Mediante a delimitação da categoria 2, que é a **participação**, exposta no Quadro 13, torna-se possível a realização da análise à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.2.1 A participação da criança

Pontua-se a segunda subdivisão da categoria **participação** aplicada ao sujeito, exposta no Quadro 13, qual seja, a **participação da criança**. Com a aplicação da categoria aos sujeitos, inicialmente ao sujeito criança, revelaram-se três tipos de participação, os quais são analisados e discutidos a seguir, à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.2.1.1 Tipo de participação da criança: ajuda mútua entre as crianças; brincar juntos; tranquilidade e concentração na realização da atividade; alegria, satisfação e interesse das crianças pela atividade

No Quadro 13, foram evidenciadas 3 situações vivenciadas pelos sujeitos crianças, cujas características demonstram esse tipo de participação: PB3, AB4, AC1. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PB3:** *As crianças iam respondendo às perguntas da música, cantando e participando da brincadeira. Todos correram para fugir do lobo. Um menino chorou e a Professora B foi atenciosa com ele. Em seguida, outro menino da turma, que tinha ido ao médico, chegou às 10:01h, isto é, no meio da manhã. Foi bem recepcionado pela docente. Ela se voltou à turma e foi falando com as crianças. Havia disputas por brinquedos. A professora interferiu, conversando com as partes e apaziguando a situação. Ela se abaixou e conversou em tom de voz amigável e brando. Com outra criança, foi firme, pedindo para que guardasse os brinquedos. A professora, então, começou uma brincadeira, dramatizando. E assim, todos correram para onde ela queria que se sentassem. Foram brincando sobre sentar, abrir a porta, pôr a chave, dar a partida, desligado ou ligado, só as meninas, só os meninos, ouvir o barulho do carro, freio, sinal vermelho (parar), sinal verde (seguir), vermelho, curva à esquerda, à direita, linha reta.*
- **AB4:** *“Quem quer brincar de massinha?”*, perguntou a Atendente B. “Eu!”, as crianças responderam em coro. Em seguida, chamou as crianças para descerem ao refeitório e distribuiu pequenos brinquedos, tais como: faquinhas, potinhos, forminhas, pratinhos. Deu, para cada criança, um pedaço de uma massa colorida feita por ela anteriormente (acho que em sua casa, pois estava geladina). Era uma massa incrível, macia, não grudava, uma delícia! Ao amassar, ela falava às crianças sobre os ingredientes da massa, como foi que ela ficou vermelha, como seria se não tivesse a tinta, falou dos cuidados, para que não a comessem. Antes de dividir os pedaços da massa, fez algo muito interessante: brincou com a massa, fazendo caretas; fez de conta que era um monstro, uma bruxa; deixou alguns fazerem também. As crianças se divertiram com a massa. Senti um enorme prazer. Ninguém brigou. Brincaram muito, alguns até brincaram juntos. Fizeram essa atividade sobre uma mesa do refeitório. Fantasiavam muito: ofereciam pães, bolachas, faziam diversos objetos; assim, por exemplo, a massinha se transformou em curativo que uma criança fazia no braço de outra ou no dela própria. Até D. brincou, calmo e sem brigar, de parquinho, gira-gira, bolas, cobras, minhocas.
- **AC1:** *A Atendente C guardou as bolas e levou a turma para o outro pátio aberto. Uma parte desse pátio era gramado e a outra tinha árvores com um pouco de terra embaixo delas, justamente onde a grama não se desenvolvia com as sombras das árvores. Havia uma linda e grande Flamboyant, que oferecia suas vagens às crianças – um brinquedo espetacular, natural e gratuito. Era visível a alegria e o prazer das crianças por estarem*

em um lugar como aquele. Foi bonito de se ver. A Atendente C levou brinquedos, como baldinhos, pás, colheres, xícaras e copos de plástico e outros potes vazios (sucatas) para as crianças brincarem. Brincaram tranquilamente em pequenos grupos; outras crianças brincaram sozinhas. As crianças conversavam bastante sobre as coisas com que estavam brincando. Um grupinho fazia comidinha, bolo e chocolate. Outro grupo, ao pôr a terra no balde, plantava árvores com as sementes das vagens. Uma menina, com outra em seu colo, fazia dormir seu filho, depois de tê-lo alimentado. Outro grupo estava no supermercado com uma cestinha retangular, fazendo compras com vagens e pedrinhas. Uma menina brincava com uma grande vagem, dizendo que era uma cobra. Outra ia enchendo um potinho de boca bem pequena com terra e pedrinhas, formando camadas bem visíveis por fora. Brincavam de faz-de-conta, usando sua imaginação e fantasia. Elas conversaram tranquilamente enquanto brincavam e não brigaram. Não houve nenhuma desavença entre elas.

De acordo com a teoria de Piaget (1973b), a cooperação e o interesse da criança em se relacionar com seus pares e a intervenção dos adultos são vistos como importantes aspectos que favorecem a diminuição do egocentrismo. Dessa forma, para a criança, sair do egocentrismo significa conquistar novos conhecimentos sobre o mundo, em que ocorre a descentralização e separação dela em relação ao objeto. Inicia-se, portanto, como postula o autor, uma nova forma de relação e posicionamento diante da realidade, pois a criança passa a compreender a si mesma e o objeto como instâncias distintas. Ela passa a considerar não somente o seu ponto de vista, mas também o do outro, iniciando, portanto, a reciprocidade e a cooperação:

[...] à medida que as ações se coordenam entre si, essa coordenação ao mesmo tempo individual e social, traduz-se simultaneamente pela composição interindividual das operações de cada um, que constitui a cooperação. É esse duplo processo que descentraliza o indivíduo, em relação ao seu egocentrismo inicial (PIAGET, 1973b, p. 124).

Vigotski (2001) destaca que é na relação da criança com o outro que ocorre a apropriação da linguagem interior, ponto mais elevado no desenvolvimento da linguagem. Essa apropriação se desencadeia por meio da conquista do aparato simbólico, na esfera psicológica, interna, não sendo mais necessário que a criança fale alto. Nesse momento, o pensamento é percebido mentalmente nas palavras, nos conceitos. Dessa maneira, a oralidade

permite o trânsito com o plano simbólico, no campo psicológico. Inicia-se, de acordo com Vigotski (1994; 2001a), um momento na vida infantil em que os signos representam internamente a mediação, de forma semiótica ou simbólica. Eles se encarregam de mediar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento no campo psicológico, sendo a linguagem o fator principal para que isso ocorra. Vigotski (2000a) conclui que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança acontece independentemente do seu pensamento, por caminhos diferenciados, mas que, em certo momento, se encontram. Por esses motivos, a linguagem, para Vigotski (2000), é extremamente importante pela sua função relacionada à organização e ao desenvolvimento do pensamento ou, mais amplamente falando, das funções psicológicas superiores.

Em vista das considerações apontadas, pode-se dizer que, no referido tipo de participação dos sujeitos crianças, a docente promoveu tipos de atividades e procedimentos, de modo que a sua forma de mediar foi extremamente pontual e adequada. Assim, sua mediação foi capaz de envolver as crianças de forma ativa e cooperativa, possibilitando-lhes se expressar de diversas maneiras, principalmente por meio da fala.

5.2.1.2 Tipo de participação da criança: desobediência, indisciplina; insatisfação, desinteresse, agitação; ficar calado ou isolado

No Quadro 13, evidenciaram-se 14 situações vivenciadas pelos sujeitos crianças cujas características apresentam esse tipo de participação: PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *As crianças começaram a imitar a Professora A, dizendo: “Pode montar? Não. Pode isso ou aquilo? Não”. Riram e começaram uma guerra pelas peças mais disputadas entre os grupos. Aquela que ficou sem, chorou. Ouvia-se muito: “é meu!”, “Aquele é meu!”, “Esse é meu!”. Havia muita confusão e choro. Alguns se sentaram, outros não. Havia muita agitação, falavam palavrões e gritavam muito.*
- **PA2:** *As crianças se cutucavam, rolavam pelo chão e conversavam ao mesmo tempo entre si. Um grupo invadiu o canto onde estavam amontoadas as cadeiras. Todos acabaram invadindo. Com muita dificuldade, as crianças quase foram organizando um círculo. Não era isso que era para fazer. Foi um bate-bate na cabeça do outro com a cadeira, uma*

arrastação sem fim. As crianças falavam entre si, faziam gestos, se cutucavam, riam. Alguns pulavam pela sala. Eles pareciam não querer aquela atividade que a professora estava propondo, pois continuavam a conversar, rolar pelo chão, fazer muitas “gracinhas” e, até mesmo, a bater uns nos outros. Com a distribuição das sucatas, recomeçaram, então, as brigas pela posse dos brinquedos. Havia muito choro e crianças chamando pela professora, mas nada dela ouvir. Uma menina chorou muito, desesperadamente, porque outro tomou o seu brinquedo; continuou chorando. O menino que pegara o brinquedo dela se isolou em um canto da sala com o brinquedo. Algum tempo depois, a menina ainda continuava chorando.

- **PA3:** *As crianças responderam em coro, em tom baixo, mostrando desinteresse. Naquele momento, havia crianças cutucando e chutando os colegas no círculo. Parecia que as crianças repetiam só porque a professora mandara contar. Uma menina quis bater em outra do seu lado, que a perturbava. Nesse momento, os que já falaram começaram a falar de outro passeio qualquer que tinham feito. Alguns falavam ao mesmo tempo, alguns se levantaram da roda, outros rolavam no chão, esticavam-se, evidenciando um saturamento daquela atividade. E começaram a imitar os animais livremente na sala, contudo tudo se transformou numa bagunça. Pararam de imitar os animais. Houve choro, brigas. Alguns foram para baixo da mesa.*
- **PA4:** *Havia alguns desenhos que as crianças pintaram, ignorando as ordens da professora. E virou uma confusão geral ao trocarem de roupa. Brigavam pela posse dos brinquedos. Houve muito choro e confusão durante a brincadeira. Alguns tiravam os tênis e as meias para calçar sandálias ou chinelos. A maioria brincava, mas de forma agitada, sem concentração. C. mordeu outra criança que chorou muito!*
- **AA1:** *Após pararem a bagunça, a atendente A continuou a história, mas havia apenas umas duas crianças prestando atenção.*
- **AA2:** *Um grupo de crianças falava, jogava terra e insultava as crianças e os adolescentes que estavam do outro lado do alambrado, alunos da escola vizinha. Apesar de as crianças estarem naquele espaço incrível, elas pareciam perdidas, confusas, agitadas.*
- **AA3:** *Os que recebiam os brinquedos, ao invés de brincar, disputavam, se desentendiam, brigavam e choravam por causa deles. As crianças brincavam com medo de perderem o*

brinquedo, de outra criança tomá-lo. Um grupo levou seus brinquedos para baixo das mesas, lugar onde todas elas adoravam brincar! Houve uma briga, uma confusão enorme. A situação pareceu ficar fora do controle. Demoraram para se sentar. Ficaram muito agitados, gritavam muito, rolavam, pulavam, não faziam o que a atendente havia solicitado.

- **PB1:** *Essas crianças tinham o hábito de mostrar várias vezes os seus trabalhos à docente e solicitar sua aprovação. Havia apenas dois grupos formados e, em um deles, três meninas uniram seus pés, formando uma barreira para que outros não fizessem parte do grupo delas. Alguns queriam entrar no grupo, mas não conseguiram. D. passou pelos grupos, chutando e pegando as peças de madeira que encontrava pela frente. Uma menina ficou indignada ao ver que D. pegara suas peças e que nada acontecera com ele. Ainda havia alguns distraídos pela sala sem fazer o que a professora havia proposto. D. sentou-se no centro do círculo do terceiro grupo, chamando para si a atenção de todos. Algumas crianças ainda corriam pela sala. Não havia orientação em relação ao que deveria ser feito com as peças e as crianças faziam qualquer coisa, como bater as peças no chão, empilhar, catar o maior número de peças e escondê-las nas próprias roupas. No geral, brincavam individualmente e tomavam as peças uns dos outros. De repente, ocorreu uma confusão embaixo de uma das mesas: três dos meninos brigavam lá embaixo. Seis meninos pareciam estar cansados daquela atividade e foram olhar pela janela. Um deles subiu na janela (tinha grades). Um menino e uma menina, do outro lado da sala, brincavam de pegar. Os que estavam esperando no chão, brincavam, rolavam, brigavam, se chutavam. Alguns rolavam embaixo da mesa da Professora B. Nesse instante, ocorreu outra briga entre 3 meninos. L. e J. ficaram de castigo e choraram. O castigo foi ficar em pé à porta da sala. Nesse momento, houve uma grande confusão. F. pegou sua chupeta e ficou ali sentado, chupando-a.*
- **PB2:** *Havia muita conversa, agito. Algumas crianças olhavam para a professora; pareciam querer saber o que iriam fazer. Dois meninos brigavam por causa de lugar. Conversaram, mas eles continuaram teimando. As crianças ficaram visivelmente agitadas. Havia um menino que chupava chupeta; estava se jogando pelo chão. Os mesmos meninos, D. e G., voltaram a brigar (J. também entrou na briga) por causa de lugar. Isso estava atrapalhando muito a atividade em andamento. Na atividade proposta, muitos falavam ao mesmo tempo, não sendo possível saber o que cada um estava dizendo.*

- **PB4:** *Havia muito barulho, conversa, agitação. L, G. e outros interromperam a atividade. Durante essa atividade, houve muito barulho, agitação e desinteresse por parte de alguns. Também houve bateção de cadeiras.*
- **PB5:** *Vieram várias crianças querendo olhar o livro, iniciando uma briga pela posse do mesmo. Havia briga pela posse de brinquedos, choro e muito barulho. O livro estava circulando pelas mãos das crianças. Houve uma briga. A professora deixou o aluno de castigo, sentado no chão sem brincar.*
- **AB1:** *“Não, a bexiga é levinha”, explicou a Atendente B. E perguntou: “Se eu encher a bexiga de água?”. “Estoura”, responderam as crianças. A Atendente B, nesse momento, se irritou: “Eu estou falando faz um tempão. Só vem sentar quando eu ficar brava”. E as crianças corriam debandadas pelo pátio, de modo que ela não conseguiu concluir a atividade. Levou-as para a sala.*
- **AB2:** *As crianças deram muito trabalho para ficarem quietas. Repetiram a música, mas estavam saturadas daquilo. Pareciam estar fazendo aquilo obrigadas, não sentindo nenhum prazer.*
- **AB3:** *Um menino chorou, fez uma grande manha porque ele só queria ser escolhido. Algumas crianças começaram a escolher seus “prediletos”, deixando vários sem serem escolhidos. No final, houve brigas, choros, manhas, insatisfações por parte de uns quatro meninos. Três crianças não foram escolhidas. As discordâncias geraram agressões físicas. A atendente B decidiu acabar com a brincadeira.*

Piaget (1973b) ressalta que, conforme a criança cresce e se relaciona com o adulto, a visão que ela tinha dele como um ser superior, detentor da verdade, gradativamente reduz, e o que antes para a criança era uma conversa baseada na “interrogação”, transforma-se em “discussão” (PIAGET, 1973b, p. 99-100). Nesse processo, o autor sustenta a ocorrência da redução da linguagem egocêntrica e o desenvolvimento do pensamento socializado. Tais processos, segundo o autor, necessitam de complementações investigativas, no que diz respeito à linguagem e ao pensamento infantil, pelo fato de essa temática envolver questões extremamente complexas e que exigem longas e profundas pesquisas. O referido tipo de fala do sujeito docente demonstrou a inexistência da relação da criança com o adulto, neste caso

com a docente, para auxiliá-la a superar sua fala egocêntrica e transformá-la em diálogo, em discurso, conforme postula Piaget (1973b).

Luria e Yodovich (1985) mencionam que a forma de compreender a ação da palavra do outro na organização e no desenvolvimento dos processos mentais pode ser exemplificado com o aprendizado das primeiras palavras que a mãe diz ao seu filho. Ela, ao nomear o objeto percebido “copo”, acrescentando o seu papel, dizendo que o mesmo serve “para beber”, retira do objeto características como, por exemplo, seu peso, sua forma, sua cor, permitindo que se perceba tal objeto de maneira permanente e generalizada, como um copo qualquer, sem especificidades. Nesse sentido, a influência da palavra nos processos mentais contribui para a reorganização da percepção, como assinalam Luria e Yodovich (1985). Quando a criança diz verbalmente o que ela vai fazer ou está fazendo, é uma maneira, de acordo com os autores, de se localizar em meio aos objetos e às pessoas percebidos. Ao estabelecer verbalmente as complexas associações e relações existentes entre fenômenos percebidos, introduz modificações essenciais na percepção das coisas que influem sobre ela: começa a atuar de acordo com influências elaboradas verbalmente, ao reproduzir as associações verbais reforçadas pelas instruções anteriores do adulto, e as modifica em seguida, isolando verbalmente os objetivos imediatos e últimos da sua conduta. Nesse processo, indica os meios para alcançar esses objetivos, subordinando-os a instruções formuladas verbalmente.

Os referidos autores afirmam ainda que a linguagem influencia o desenvolvimento infantil e que, na relação adulto-criança, ocorrem profundas e complexas configurações que não aconteceriam se partissem de experiências individuais. Expõe-se aqui uma concepção do desenvolvimento cognitivo, destacando-se a participação ativa do outro, com o outro, em experiências práticas e coletivas do uso e da influência ativa da linguagem. A relação da fala, da comunicação com o adulto é objetivo central da pesquisa dos referidos autores, os quais sustentam que a palavra “[...] dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 11). Os autores enfatizam ainda que

[...] a palavra participa no processo de reflexão ativa da realidade, permitindo as mais complexas formas de abstração e generalização dos estímulos reais. Ultimamente, sustentaram também a opinião de que as formas mais complexas da atividade orientadora da criança se formam com a intervenção da linguagem. A linguagem da criança começa a participar regulando movimentos e atos, assegura depois a transição para formas complexas de jogo com sentido e acaba tornando-se o fator mais importante no desenvolvimento da função orientadora na criança e, com ela o da função

reguladora da fala, se situam exatamente entre quatro e quatro anos e meio de idade. (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 42-43).

Esse fato também ocorreu sob o ponto de vista da fala da docente, conforme a óptica de Vigotski (2000a), porque, na concepção de palavra, de forma que esta seja relacionada especialmente à palavra da docente, sujeito desta investigação, evidenciou-se um tipo de fala que não parece ter contribuído para o alargamento do lugar que a criança ocupa para falar em seu ambiente escolar. Isso porque, segundo o autor, a linguagem, especificamente a fala da docente, possui ação decisiva sobre a criança, sendo capaz de contribuir para que ocorram novas apropriações. Vigotski (2000a), assim como seus colaboradores Luria e Yodovich (1985), destacam que as apropriações estão relacionadas, inicialmente, à comunicação, especialmente quando ocorre a generalização do objeto na relação direta. Pode-se perceber a gama de possibilidades de novas apropriações e generalizações desperdiçadas pela docente, sujeito desta investigação, pois ela não ajuda nem provoca esses fatores na criança por meio de sua fala, de sua ação.

Ao aprofundar-se na teoria de Wallon, Galvão (1996) observa que a psicogênese da pessoa, proposta por Wallon para a educação, abrange um significado valioso. Isso ocorre pelas possíveis contribuições, para a prática pedagógica, acerca do aprofundamento de conhecimentos quanto ao desenvolvimento e às peculiaridades da criança pequena da educação infantil. Segundo a autora, Wallon manteve oposição clara ao autoritarismo da educação tradicional e também se mostrou contrário a um grupo escolanovista que propagava que o ensino deveria se dar se houvesse interesse da criança, não devendo haver nenhuma interferência do adulto, considerada danosa para a criança. Wallon, no dizer da autora, foi contrário às ideias que propunham sobre a ação concreta infantil, conforme as quais a criança seria capaz de aprender somente pela manipulação dos objetos e pelos sentidos, bem como pelo modo excessivamente livresco do ensino tradicional.

A análise do referido tipo de participação dos sujeitos crianças, apresentado no Quadro 13, aliada aos fatores expostos anteriormente sobre as práticas educativas, permite dizer que as ações mais impróprias e nocivas, como, por exemplo, o constante autoritarismo no trabalho com a criança pequena puderam ser observadas no tipo de fala dos sujeitos docentes desta investigação.

5.2.1.3 Tipo de participação da criança: ausência de orientações da docente para a realização da atividade; organização própria das crianças

No Quadro 13, evidenciou-se uma situação vivenciada pelos sujeitos crianças cujas características apresentam esse tipo de participação: PC1. Essa situação é apresentada a seguir:

- **PC1:** *De volta à sala, a Professora C propôs uma atividade com vários tipos e tamanhos de tampinhas. As crianças deveriam cobrir com tampinhas a letra do próprio nome, que a docente escreveu com giz na mesa. Por incrível que pareça, nenhuma criança fez o solicitado. Apenas brincaram com as tampas de diversas formas. Em um grupo, falavam: “Eu sou a mamãe, você é a filhinha e você é o papai”. “Vou fazê comidinha”. A professora começou a olhar os resultados após um tempo. Em outro grupo, diziam: “Eu fiz suco”. Assim, outras crianças desse mesmo grupo disseram: “Eu sou a mamãe, ela é a filhinha” e, enquanto diziam isso, davam suco à “filha”. Cantaram parabéns com o suco, para cada componente do grupo, diversas vezes. Uma criança disse: “Eu também quero beijo.” “Oh, vem cá, dengo; passou, está melhor? (E cantam parabéns novamente). “Quem está de aniversário aqui?” (A Professora C cantou junto. E reuniu toda a turma nessa mesa). “É bolo de quê?”. “De queijo”, respondeu a professora. “De queijo! Eu nunca comi!”. “É de maracujá.” “Maracujá eu já comi.” “Vamos guardar os brinquedos”.*

Nesse tipo de participação dos sujeitos crianças, foram percebidos aspectos que remetem a ações de cooperação, de acordo com Piaget (1973b). As crianças se relacionaram com seus pares e não houve intervenção da docente.

A situação em questão, caracterizada pelo comportamento autônomo e cooperativo das crianças, poderia até ser interpretada por um prisma de autoritarismo, de desatenção da docente e desobediência das crianças. É claro que os sujeitos crianças ainda estão em uma faixa etária de transição, ou seja, após terem saído totalmente da linguagem egocêntrica, buscam, segundo Piaget (1973b), conquistar a linguagem socializada, bem como a cooperação. Logo, não conquistaram o processo de autonomia, o qual ocorre em estágios posteriores. Mas pode-se arriscar dizer, até mesmo considerando que, para o autor, tais processos não se desenvolvem de maneira linear, nem mesmo são aprisionados a um estágio, que os sujeitos crianças tiveram indício de estarem ingressando no desenvolvimento do

processo de autonomia, o que pode ser constatado na fala, nas organizações dos grupos e nas brincadeiras. Elas não permaneceram passivas diante da ausência de atuação docente.

5.2.2 A participação da docente

Pontua-se a segunda subdivisão da categoria **participação** aplicada ao sujeito, exposta no Quadro 13, qual seja, a **participação da docente**. Com a aplicação da categoria aos sujeitos, neste momento ao sujeito docente, revelaram-se quatro tipos de participação, os quais são analisados e discutidos a seguir, à luz do referencial teórico apresentado nas seções anteriores desta investigação.

5.2.2.1 Tipo de participação da docente: tomou conhecimento das falas e dos assuntos das crianças somente quando perguntou e a criança respondeu em voz alta; ouviu a fala das crianças com aflição, só para cumprir a formalidade da atividade

No Quadro 13, evidenciaram-se 15 situações vivenciadas pelos sujeitos docentes cujas características apresentam esse tipo de participação: PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB3, PC1, PC2, PC3, AC2. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *A Professora A propôs que as crianças brincassem com o “lego” nas mesas da sala. Ela começou a falar sobre o lego antes de entregá-lo: “Pode deixar cair no chão? Pode morder? Pode misturar? Então eu vou dar o lego. Pode botar pecinha no bolso? Então, ó, eu vou dá o lego. Pode montá o que quiser montá, só que pode brigar por causa das peças? Então tá bom. Então, eu quero só vê se vai sê isso mesmo. Eu não quero ver peças no chão. F., cata essa peça. Cuidado com as peças”. A Professora A ia dizendo para não fazerem aquilo, para se sentarem. “Não tem hominho para todo mundo. Eu já falei pra parar de deixar cair as peças!”. A professora, virada para o balcão, fazia outras coisas. Então ela começou a recolher as peças. Ela foi pedindo pelos bonecos. “Catem as peças do chão.” Ela conferiu os bonecos. “Desce daí, M.”. “Eu não falei que passo nas mesas?”. As crianças iam se sentando no chão. Alguns se sentaram, outros não.*

- **PA2:** A docente pediu para que se levantassem 3 crianças. Então, 1 menino e 3 meninas se levantaram. Ela disse aos que estavam em pé: “Vamos contar com o dedinho quantas crianças tem? Com o dedinho eu conto assim, ó.” A docente mostrava os dedos, contava, e as três crianças repetiam, meio acanhadas. “Tá, pode sentá. Ó, agora, mas que coisa!”. “Agora nós vamos cantar uma musiquinha da rosa amarela”. E a Professora A apontou para o centro do círculo e perguntou: “Eu gostaria de saber quem gostaria de ir ali, ó, cantar uma música?”. Nem mesmo a Professora A prestou atenção: ela estava brava com outra criança. Mostrou um papel sulfite mimeografado onde estava desenhado o número três com alguns desenhos ao lado do numeral. E perguntou quantos dedinhos e quantos peixinhos havia no papel sulfite. Estava difícil de enxergar de longe, mesmo lembrando que a sala era pequena, pois ela estava mostrando desenhos muito pequenos em um papel sulfite. A docente brigou, chamou atenção, foi trocar a criança de lugar. Ela disse: “Xiuiu, ó, vocês ficam conversando, depois não vai saber o que fazer.” “O 3, é pintar os peixinhos e fazer um rio aqui”. “Mas, aqui dentro é para pintar? Não é para pintar aqui dentro”. Perguntou novamente ao J. e alguns responderam. A Professora A disse: “Eu falei que não era para ninguém falar”. “Eu vou dar o crachá. Ó, aqui na frente tá escrito nome”. Ela falava sobre o desenho, sobre a quantidade, perguntando às crianças, mas elas respondiam qualquer coisa. Ela dizia: “3 dedinhos, 3 peixinhos. Ó, igual aqui, ó” (dirigindo-se aos cartazes de numerais na parede). “Ah, é porquinho, ó”. “Eu quero ver quem é que vai pintar aqui dentro, porque teve gente que não prestou atenção”. “Quem não estiver sentado, quieto, não vai ganhar brinquedo se ainda der tempo!”. E finalmente, ela ouviu o choro: “Que foi?”. “Vão parar de chorar”, disse a Professora A.
- **PA3:** Quem estava ouvindo a professora bateu palma. Bateram palmas, mas a docente continuou: “Quem obedecer à professora e ficar quietinho. Agora nós vamos conversar um pouquinho. Primeiro eu quero saber quantas crianças vieram hoje. Vamos contar com a professora?”. “Vamo”, responderam a crianças em coro, em tom baixo e desinteressadas. “Posso contar? Vieram 16 crianças.” Voltando-se para L., a professora perguntou: “Foi passear, L.?” Ela balançou a cabeça, afirmativamente. “Aonde?” “No centro.” “Você fez o que lá?” “Brincá” “Mas que lugar que era?” “No centro!” “Eu sei, mas eu não vou lá no centro e fico na rua brincando, aonde que eu vou? Qual lugar que você foi lá no centro, você brincou aonde?” “Parquinho.” “Mas o parquinho tá aonde, no Shopping?” L. ficou sem saber o que dizer e balançou a cabeça, afirmando. Assim, a professora parou de interrogá-la. “E você C., o que fez?” “Eu falo com minha

mãe, não adianta, ela não quer passear comigo.” “É! Sua mãe não passeia com você! Não adianta então você pedir!” “Eu peço, ela não vai.” “E você, V.?” “Eu fui na escola com a minha mãe.” “O que sua mãe foi fazer lá?” “Eu fui brincá.” “Mas acho que não era hora de brincá, né!” “Ó, vamo respeitá o horário do outro falá. E você, T.?” “Eu fui na casa da minha tia.” “É? Brincou bastante?” T. balançou a cabeça afirmativamente e, em seguida, a Professora A voltou-se para J.: “E você, J.?” “Eu fui no centro.” “No centro?” Ele balançou a cabeça, afirmativamente. “Fazê o que lá?” “Compá brinquedo pá mim.” “Ããã, e que brinquedo cê comprou?” “Carrin.” “Não quero a L. e a A. conversando mais.” (Brava). “A., você passeou?” Ela balançou a cabeça, dizendo que não. “Não?” “Fiquei em casa o dia inteiro.” “E você, B.?” “Passiei na K.” “Na K.?”, repetiu a professora a mesma frase da menina, com o erro de português; ela parecia ter achado bonito. “E que cê fez lá na K.?” “Brinquei com a T.” “G., você passeou?” “Eu fui lá no cachorrão come.” “E tava bão?” O menino balançou a cabeça, afirmativamente. Nesse momento, a professora chamou a atenção de todos: “Ô, presta atenção! É falta de respeito não ouvir o colega. Xiuu, senta direito. Ó, vocês já falaram, agora têm que escutar os outros. L., onde você foi?” “Comê esfirra.” “Onde?” “Lá longe.” “Foi de carro?” “Aã, com meu pai e minha mãe também.” “E tava bom?” (balançou a cabeça, afirmativamente). “E você?”, perguntou a docente para outra criança. “Eu fui votar com a minha mãe.” “Ah, você foi votar com a mamãe?”. Nesse momento, vários falaram que foram à escola e votaram. A docente fez mais perguntas sobre a eleição para a menina que disse ter ido votar com sua mãe. Depois ficou brava, ficou em pé para que parassem de conversar e de brigar na roda e prestassem atenção. Em seguida, dirigiu-se a V.: “Pode falar, V.” “Fui lá na praia nadar.” “Na prainha, é?” “E você H.?” “Fui lá no meu tio R.” “E brincou bastante?” “E você L., cê passeou, L.?” L. falou tão enrolado que não foi possível entender o que ela disse, mas a professora agiu como se tivesse entendido: “É, brincou bastante.” Essa menina quis bater em outra do seu lado que a perturbava. A Professora A ficou muito brava novamente, ficou em pé e foi até as crianças. Voltando-se agora para C., perguntou: “C., onde cê foi?” “Lugá nenhum”, respondeu, séria. Nesse momento, os que já falaram começaram a falar de outro passeio qualquer que tinham feito, alguns falavam ao mesmo tempo, alguns se levantaram da roda, outros rolavam no chão, esticavam-se, evidenciando um saturamento daquela atividade. A Professora A se irritou: “A professora falou alguma coisa para sair do círculo? Bate palminha. Ela chamou atenção de alguns, separou outros de lugar,

reorganizou o círculo e ficou brava com T.: “Quem foi que mandou você voltar aí? Eu não tirei você daí.”

- **PA4:** “Escuta aqui! Eu quero fazer uma pergunta, ô, J., eu quero saber quem foi que fez isso com esse lápis?”, perguntou brava a Professora A. Era um lápis mordido. “Pode mastigar lápis?”. “Ô, J.!” (gritando). “T., senta!” (gritando). “Ô R., por um acaso eu falei pra alguém recolher?”. “Dá agora, R.!” (gritando). “Professora, ele não pegou, não!”. “Vai sentar, alguém mandou recolher os crachás?”.
- **AA1:** A atendente A balançou a cabeça, afirmativamente. “Olha aqui, ó!”. Ela continuou a história. “Ah, eu não vou mostrar mesmo!”. E fizeram um pouco mais de silêncio.
- **AA3:** A atendente A disse ao menino: “Isso”. Ela disse à turma: “Agora vou pegar, fiquem sentadinhos. Quem serão os primeiros?”. Ela foi dizendo para cada grupo que pegava os brinquedos: “Vão brincar de casinha, mas não pode quebrar. Vão brincar de mamãe e papai como se cêis tivesse na casa de vocês.”
- **PB1:** Enquanto os três grupos se distraíam com as peças, a Professora B chamou 3 crianças para uma mesa perto da sua e fez uma atividade diferente apenas com esses três: uma atividade de colagem de um olho no desenho de um peixe mimeografado. Colaram lantejoulas numa faixa entre a cabeça e o corpo. Várias crianças foram ver o que estavam fazendo. Mas é importante dizer que quem fez o trabalho foi a Professora B, porque ela pegou um frasco de cola e pôs um pinguinho onde era o olho do peixe e disse para a criança colocar o olho (lantejoula) naquele pinguinho. Ela fez um risquinho de cola e disse para a criança cobri-lo de lantejoulas azuis e vermelhas pré-escolhidas por ela. Três dos meninos brigavam embaixo da mesa e a Professora B correu para tirá-los de lá. Ela fez uma repreensão em voz baixa. Foi conversar com D., que estava perto das mochilas. Ela os separou e mandou-os sentar. Em seguida, ela os encaminhou para se sentarem no chão perto das mochilas (era o espaço vazio da sala). A Professora B os repreendia constantemente, mas repreendia apenas dois deles (principalmente, um deles), deixando de repreender o que chutou o tempo todo, provocou e agrediu. Ela falou pouco e baixo.
- **PB2:** “Oh, teve gente que não cantou”. Ela parou a atividade e foi atender dois meninos que brigavam por causa do lugar. Conversaram, mas eles continuaram teimando. Ela foi lá de novo, tentando fazer com que resolvessem. Mandou-os se sentarem e cantarem a

música, mas nada! “Ó, tem gente que não fechou a boquinha”. A Professora B lembrou com as crianças a história contada anteriormente: “A Arca de Nóe”. Ela trouxe animais pequenos para compor a história e recontá-la. Perguntou quem estava na Arca e as crianças se lembraram de alguns animais. E a professora foi repetindo as respostas, sem maiores interferências. Não dava respostas conclusivas, deixando meio em aberto. Então, ela mostrou cada animal e pediu para que a criança falasse o nome individualmente. A docente parecia confusa; precisava tomar uma atitude, exigindo organização, mas continuou mostrando os animais até o fim, no ambiente descrito. Ao mesmo tempo em que foi realizando a atividade com os animais, deu bronca (com calma), chamou atenção de um e outro. “Que animais foram?”. “Fante” (respondeu G.). “Cachorro, galinha e o quê, G.? Elefante?” A Professora B queria ouvir sua resposta, mas G. não repetiu o termo corretamente.

- **PB4:** *“Hoje vocês vão me falar de quem são os crachás”. Então, a Professora B começou a mostrar um por um os crachás, solicitando para que dissessem de quem era o nome escrito. Ela distribuiu os livros, na ordem em que estavam empilhados, dando-os às crianças. Embora a criança dissesse: “eu quero do coelho”, “eu quero do lobo”, a Professora B não respeitou o interesse da criança por uma determinada história.*
- **PB5:** *A Professora B foi perguntando às crianças o que estava acontecendo na história, enquanto mostrava as figuras. Ela ficou o tempo todo intervindo por causa das confusões. Tentou perguntar a um menino sobre a brincadeira para que eu ouvisse sua fala, mas realmente pouco se compreendia se nos detivéssemos somente na fala. Queriam ajudar, fazer também, mas a Professora B os mandou irem brincar.*
- **AB3:** *A Atendente B foi falando muito o tempo todo sobre tudo. Algumas crianças começaram a escolher seus “prediletos”, deixando várias crianças sem serem escolhidas. Não houve intervenção da Atendente B.*
- **PC1:** *A Professora C dizia: “Tem que ficar quieto, parado no lugar para o coleguinha passar”.*
- **PC2:** *Alguns discutiam. Uma menina saiu de sua mesa e foi para outra, ao lado. A conversa parecia estar interessante. Falavam sobre suas montagens, que eram animais, e faziam caretas para imitar um monstro bravo, de cara feia. Enquanto isso, a Professora*

C colocava os lençóis nos colchões, que eram lavados uma vez por semana. Alguns meninos trouxeram bonecos de casa (heróis) e os misturaram aos brinquedos de montar. Na verdade, as peças ficaram de lado, pois naquele momento, só queriam os próprios bonecos. Eles tentaram dar sua opinião, mas ela apenas disse: “É” e continuou fazendo o seu discurso, expondo suas ideias. E finalizou, perguntando: “Entenderam, gente?”. Em coro, as crianças responderam: “Entenderam”.

- **PC3:** *Enquanto cortava os papéis, a professora promoveu uma conversa sobre o rato, fazendo observações: “Quem conhece o rato, quem já viu um rato?”. Houve respostas assim: “Eu conheço o rato”; “Eu já vi um rato”; “Na minha casa tem bastante rato, eu gosto do ratinho”. Contudo, a conversa ficou apenas nisso. Um deles disse ainda: “Eu tenho três ratos.” Ela perguntou: “Quantos?”. A criança repetiu: “Três.” E ela: “Nossa”. Ao voltar à sala, a docente disse: “Ó, gente, ó, vamo ensaiar!”*
- **AC2:** *A Atendente C arrumou as mesas e cadeiras e foi dizendo: “Vão sentando, vamo!”, Ia pegando as crianças que estavam em pé pelas mãos ou pelos braços e as levava até seus lugares sem falar ou falando muito pouco: “Vai, senta”. Ela mostrou as figuras do livro, perguntando: “Lembra que eu contei a historinha?” Algumas crianças responderam em coro: “Lembra”. “Do caracol, lembra?”. A atendente continuou a folhear o livro. Um menino levantou para ver melhor o desenho. Mas, falando o que acontecia na história, ela o tirou pelo braço e o fez sentar em sua cadeira. Ela disse: “Chiuu! Oh!”, para fazerem silêncio. Ela ia contando, olhando, mostrando e perguntando: “Oh, tá lembrando da historinha?” Mas, quando as crianças iam falar qualquer coisa, ela não deixava, permitindo que somente respondessem na hora em que perguntava e de forma rápida, com um sim ou não. Terminada a história, ela instruiu: “Agora vocês vão pintar o caracol.”*

Sob o prisma de Vigotski (1994; 2001a), o desenvolvimento do ser humano é visto como o resultado das interações mútuas estabelecidas com o meio social e cultural em que vive. O processo de aprendizagem, dessa forma, direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o pensamento, a memória, a percepção, a imaginação, dentre outros, que estão em processo. Vigotski (2000c) explica o intrincado sistema de conexões, no qual a imitação se constitui em um dos caminhos fundamentais rumo ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do ser humano. Assim, as relações sociais podem ocorrer

de forma direta ou mediada, sendo fundamentais para a constituição das funções psíquicas superiores do sujeito.

Newman e Holzman (2002, p. 166), ao discutirem o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal, analisam o significado da afirmação de que “[...] a aprendizagem conduz o desenvolvimento [...]” na referida zona. Os autores, examinando esses termos vigotskianos, observam que o conduzir, nesse caso, pode indicar uma metodologia experimental e até alertam sobre o impulso que pode ocorrer, explicando que o sentido de “conduzir” não é linear nem temporal.

Nesse sentido, reporta-se ao conceito de mediação, desenvolvido por Vigotski (1994), proveniente da interação entre homem e ambiente, com base no uso de instrumentos e de signos. Ao se apropriar dos signos produzidos culturalmente, o homem modifica sua consciência sobre a realidade, resultando no desenvolvimento dos seus processos mentais superiores. Dessa forma, os fatores históricos e sociais são as bases da teoria de Vigotski, segundo a qual a interação social e a linguagem são compreendidas como ferramentas necessárias para o desenvolvimento humano. Vigotski (1994; 2001a) postula que a interação entre o indivíduo e o meio é fundamental para a formação humana, refutando as teorias baseadas unicamente no que é inato e outras fundamentadas somente no que é adquirido. O teórico, porém, não se limitou a fazer uma junção dessas duas teorias, mas se baseou na compreensão do homem como um ser dialético, em constante processo de transformação e que, por meio de sua ação, transforma o social, a cultura. Discorda das descrições ou definições de capacidades e comportamentos lineares para todos os seres humanos, apesar de considerar, de modo genérico, a descrição de características humanas segundo estágios: infância, adolescência e idade adulta, no contexto social.

A clareza das proposições teóricas de Vigotski (1994; 2001a), bem como de Newman e Holzman (2002) indica a necessidade de transformações na ação docente, no que concerne especificamente e com especial atenção à educação infantil e aos sujeitos enfocados nesta investigação. Essa transformação se faz urgente pelo fato de que, considerando a forma como a docente conduz a atividade com a criança, ela não consegue atuar na zona de desenvolvimento proximal, ampliando-a. Assim, é preciso que a criança se expresse por meio da fala, criando novos significados e elaborando novas generalizações de objetos, dentre outros, rumo ao desenvolvimento.

5.2.2.2 Tipo de participação da docente: organização das atividades e intervenções docentes que facilitaram a participação das crianças; expressão de afeto, amizade, confiança, segurança e atenção com a criança; satisfação com o trabalho

O Quadro 13, apresenta o referido tipo de participação da docente. Evidenciaram-se 3 situações vivenciadas pelos sujeitos cujas características apresentam esse tipo de participação: PB3, AB4, AC1. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PB3:** *Era um ambiente meio confuso. A Professora B propôs mudança de atividade. Ela disse: “Seu lobo está chegando!” Ela ia cantando a música bem ritmada e fazendo “sonoplastia” com a voz, com o corpo, para acompanhar. As crianças iam respondendo às perguntas da música, cantando, participando da brincadeira. Todos correram para fugir do lobo. “Mingau de quê?”, perguntou a professora para as crianças. “Molango”, uma criança respondeu. “Ah, de morango, diga morango”, a professora corrigiu o menino em meio à brincadeira. A criança se esforçou e disse: “Molando”. Assim, a docente incluía cada criança, pegando-a pelas mãos e levando-a para a brincadeira de forma lúdica. Ela se voltou à turma e foi falando com as crianças. Havia disputas por brinquedos. A professora interferiu, conversando com as partes e apaziguando a situação. Ela se abaixou e conversou em tom de voz amigável e brando. Com outra criança, foi firme, pedindo para que guardasse os brinquedos. Ela, então, começou uma brincadeira, dramatizando: “Olha, peguei a chave do carro, vamos dirigir agora?” E assim, todos correram para onde a professora queria que se sentassem. Desse modo, a professora foi brincando sobre sentar, abrir a porta, pôr a chave, dar a partida, desligado ou ligado, só as meninas, só os meninos, ouvir o barulho do carro, freio, sinal vermelho (parar), sinal verde (seguir), vermelho, curva à esquerda, à direita, linha reta. “E chegamos ao restaurante! Quem está com fome?” “Eu!”, respondem as crianças em coro. “Quero ver quem vai comer tudo.” E completou a brincadeira de desligar o carro. Fizeram a brincadeira de trem para formar a fila: “Embora no trem!”, disse a docente. E seguiram para o refeitório, brincando e cantando.*
- **AB4:** *“Quem quer brincar de massinha?”, perguntou a Atendente B. “Eu!”, as crianças responderam em coro. Em seguida, chamou as crianças para descerem ao refeitório e distribuiu pequenos brinquedos, tais como: faquinhas, potinhos, forminhas, pratinhos. Deu, para cada criança, um pedaço de uma massa colorida feita por ela anteriormente (acho que em sua casa, pois estava geladinha). Era uma massa incrível, macia, não grudava,*

uma delícia! Ao amassar, ela dizia às crianças sobre os ingredientes da massa, como foi que ela ficou vermelha, como seria se não tivesse a tinta, falou dos cuidados, para que não a comessem. Antes de dividir os pedaços da massa, fez algo muito interessante: brincou com a massa, fazendo caretas; fez de conta que era um monstro, uma bruxa; deixou alguns fazerem também. As crianças se divertiram com a massa. Senti um enorme prazer. Ninguém brigou. Brincaram muito, alguns até brincaram juntos. Fizem essa atividade sobre uma mesa do refeitório. Fantasiavam muito: ofereciam pães, bolachas, faziam diversos objetos; assim, por exemplo, a massinha se transformou em curativo que uma criança fazia no braço de outra ou no dela própria. Até D. brincou, calmo e sem brigar, de parquinho, gira-gira, bolas, cobras, minhocas. Após 40 minutos, a Atendente B recolheu a massa com a ajuda das crianças e pediu-lhes para lavarem as mãos.

- **AC1:** *A Atendente C guardou as bolas e levou a turma para o outro pátio aberto. Uma parte desse pátio era gramado e a outra tinha árvores com um pouco de terra embaixo delas, justamente onde a grama não se desenvolvia com as sombras das árvores. Havia uma linda e grande Flamboyant, que oferecia suas vagens às crianças – um brinquedo espetacular, natural e gratuito. Era visível a alegria e o prazer das crianças por estarem em um lugar como aquele. Foi bonito de se ver. A Atendente C levou brinquedos, como baldinhos, pás, colheres, xícaras e copos de plástico e outros potes vazios (sucatas) para as crianças brincarem. Brincaram tranquilamente em pequenos grupos; outras crianças brincaram sozinhas. As crianças conversavam bastante sobre as coisas com que estavam brincando. Um grupinho fazia comidinha, bolo e chocolate. Outro grupo, ao pôr a terra no balde, plantava árvores com as sementes das vagens. Uma menina, com outra em seu colo, fazia dormir seu filho, depois de tê-lo alimentado. Outro grupo estava no supermercado com uma cestinha retangular, fazendo compras com vagens e pedrinhas. Uma menina brincava com uma grande vagem, dizendo que era uma cobra. Outra ia enchendo um potinho de boca bem pequena com terra e pedrinhas, formando camadas bem visíveis por fora. As crianças brincavam de faz-de-conta, usando sua imaginação, sua fantasia. Falavam enquanto brincavam. Elas conversavam tranquilamente enquanto brincavam e não brigaram. Não houve nenhuma desavença entre elas.*

A categoria desta investigação voltada para a análise da participação da docente remete à importância da qualidade das discussões entre criança e adulto, fator que Piaget (1973b) destaca para um tipo de educação ativa, que envolve conversas. O autor afirma que a

intervenção do adulto modifica, de forma significativa, a conversação da criança. Pode-se perceber que a docente, de forma muito simples, envolveu as crianças, por meio de conversas, em um mundo imaginário, proposto nas diferentes brincadeiras. Piaget (1973b) ressalta a importância de uma educação ativa, na qual a criança brinca, toma decisões, conversa e sua conversa tem importância. Esses fatores foram percebidos tanto na forma de intervenção da docente, como na fala dos sujeitos crianças, nas referidas situações vivenciadas, que revelaram esse tipo de fala.

Também a respeito da intervenção do adulto, Luria e Yodovich (1985) salientam o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento infantil. Esse papel da linguagem pôde ser comprovado em uma investigação que os autores realizaram com gêmeos que apresentavam severo atraso na linguagem. Mediante a separação dos meninos, que foram inseridos em grupos diferentes de crianças, provocou-se neles a necessidade de comunicação verbal, extinguindo a causa que perpetuava o atraso na linguagem. Com os primeiros resultados, ocorreram melhoras nos dois meninos. Os autores iniciaram um ensino especial da linguagem com um dos gêmeos e os resultados positivos vieram rápido: quanto à linguagem e sua função, estas eram inicialmente incipientes. Houve vários fatores de avanços e, até mesmo, de apropriações totais antes inexistentes, resultando, finalmente, na apropriação de um sistema linguístico pelo gêmeo com o qual foi feita a intervenção.

A comprovação de Luria e Yodovich (1985) acerca da função da linguagem no desenvolvimento infantil auxilia na reflexão sobre as situações referidas nesta investigação. Assim, os fatores relacionados à intervenção da docente e os procedimentos pedagógicos utilizados podem ser considerados adequados se o que se pretende é oportunizar a fala da criança e ampliar o lugar de sua fala na ação docente.

5.2.2.3 Tipo de participação da docente: desatenção às falas das crianças; atividades propostas não exigiram preparação, planejamento, esforço nem dedicação da docente; ausência de iniciativa; aspereza; insegurança nas decisões e ações; cansaço; desânimo; desinteresse com relação às atividades realizadas; descontinuidade e fragmentação dos conteúdos desenvolvidos nas atividades; ausência de experiências práticas dos conteúdos expostos pelas falas dos docentes

O Quadro 13, apresenta o referido tipo de participação da docente. Evidenciaram-se 18 situações vivenciadas pelos sujeitos cujas características apresentam esse tipo de participação:

PA1, PA2, PA3, PA4, AA1, AA2, AA3, PB1, PB2, PB4, PB5, AB1, AB2, AB3, PC1, PC2, PC3, AC2. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **PA1:** *A Professora A propôs que as crianças brincassem com o “lego” nas mesas da sala. Como as mesas eram pequenas e dispostas muito próximas umas das outras, as cadeiras se esbarravam com a movimentação das crianças. O “lego” ficava na secretaria da instituição, guardado “a sete chaves”. Era um material com grande quantidade de peças e apresentava uma diversidade temática. As peças eram separadas e guardadas de acordo com os temas em grandes baldes e caixas de plástico. A professora começou a falar sobre o lego antes de entregá-lo. As crianças esperavam quietas e ansiosas. Ela disse: “Pode deixar cair no chão? Não. Pode morder? Não. Pode misturar? Não.” Ela dizia tudo isso brava, com voz alta e ríspida. E continuou: “Então eu vou dar o lego. Pode botar pecinha no bolso? Não. Então, ó, eu vou dá o lego. Pode montá o que quiser montá, só que pode brigar por causa das peças? Não. Então tá bom. Então, eu quero só vê se vai sê isso mesmo.” A docente começou a distribuir o lego, virando o recipiente em cada mesa. Eram peças diversificadas: grandes, pequenas, de diferentes formatos. E começou uma guerra pelas peças mais disputadas entre os grupos. A professora disse: “Eu não quero ver peças no chão. F., cata essa peça. Cuidado com as peças”. Ela ia dizendo para não fazerem aquilo, para se sentarem etc. Houve muitas restrições no uso desse material: para que não perdessem as peças, a profissional limitou muito o seu uso; para que as peças não se misturassem, facilitando na hora de guardá-las, ela determinou o tipo e a quantidade de peças para cada criança, não a deixando escolher. A professora, virada para o balcão, fazia outras coisas. As crianças construía, encaixavam as peças do lego e falavam: “pédio”, “torre”, “carro”. Ouvia-se muito: “é meu!”, “Aquele é meu!”, “Esse é meu!”. A docente esteve, durante toda a situação, de cara feia, brava e falava com a voz muito alta. Ela ameaçou: “Ô, L., olha, eu já vou recolher”. Havia muita confusão e choro. Então ela começou a recolher as peças.*
- **PA2:** *“Hoje nós vamos construir o três, o numeral 3. Vamos contar primeiro quantas crianças vieram hoje?”. As crianças contavam por contar, sem relacionar número e quantidade, só repetindo com a professora. A docente pediu para que se levantassem 3 crianças. Então 1 menino e 3 meninas se levantaram. Ela disse aos que estavam em pé: “Vamos contar com o dedinho quantas crianças tem? Com o dedinho eu conto assim, ó.” A docente mostrava os dedos, contava e as três crianças repetiam, meio acanhadas. Ela*

ficou chamando a atenção de uma e de outra criança. Gritou: “Bate palmas! Agora, ó, chiuu, zíper na boca. Agora xiuu, pode todo mundo ficar sentado aqui”. Não era isso que era para fazer, mas a Professora A também não falou como gostaria que fosse a organização. Mostrou um papel sulfite mimeografado onde estava desenhado o número três com alguns desenhos ao lado do numeral. Ela estava mostrando desenhos muito pequenos em um papel sulfite. “O 3, é pintar os peixinhos e fazer um rio aqui. Não é para pintar aqui dentro. Eu falei que não era para ninguém falar. Eu quero ver quem é que vai pintar aqui dentro, porque teve gente que não prestou atenção”. E, finalmente, começou a distribuir as folhas: “Não esqueçam que não é para pintar dentro do numeral 3”.

- **PA3:** *A Professora A ficou muito brava novamente, ficou em pé e foi até as crianças. Voltando-se agora para C., perguntou: “C., onde cê foi?”. A professora propôs outra atividade com as crianças sentadas no mesmo lugar, na mesma posição: “A professora vai contar uma historinha bem bonita. Como é que tem que ficar para ouvir?”. Constantemente ela parava a história para chamar a atenção das crianças.*
- **PA4:** *Com a distribuição das sucatas, recomeçaram, então, as brigas pela posse dos brinquedos. A todo momento, a Professora A chamava a atenção, brigando com as crianças em um tom alto e imperativo. Durante a brincadeira, ela ficou sentada em uma cadeira e chamava a atenção de um e de outro para apaziguar as brigas ou para que não quebrassem ainda mais os brinquedos e para que não exagerassem no barulho. Brigavam pela posse dos brinquedos. Houve muito choro e confusão durante a brincadeira. Eram poucas peças (grandes) para a quantidade de crianças. Cada um ficava com uma ou duas peças, não sendo possível montar nada.*
- **AA1:** *Ao término da atividade, todos saíram, mas uma menina ficou para trás com o livro da mesma história e começou a ler para a pesquisadora as figuras, inventando uma história interessante e muito diferente daquela que a docente havia contado.*
- **AA2:** *Essa instituição dispõe de uma área fantástica, com gramado, sombras de árvores, terra, areia, um parque com diversos brinquedos de movimento. Esse espaço todo foi muito pouco utilizado. Apesar de as crianças estarem naquele espaço incrível, elas pareciam perdidas, confusas, agitadas. Não houve qualquer interferência da docente para que as crianças realmente brincassem, interagissem ou explorassem seus movimentos. A função*

da atendente A se resumiu a cuidar para que as crianças não brigassem ou se machucassem.

- **AA3:** O brinquedo era um kit de cozinha e cada kit vinha guardado em caixas de papelão de difícil manuseio. Por isso, só a professora ia pegando, montando e dando para as crianças o brinquedo já montado. Estavam atentas e ansiosas para brincar. “Quem serão os primeiros?”, a atendente foi dizendo para cada grupo que pegava os brinquedos. “Vão brincar de casinha, mas não pode quebrar. Vão brincar de mamãe e papai como se cêis tivesse na casa de vocês”. A demora para a docente montar cada brinquedo era grande e a ansiedade daqueles que esperavam era insuportável. Os que recebiam os brinquedos, ao invés de brincar, disputavam, se desentendiam, brigavam e choravam por causa deles. As crianças brincavam com medo de perder o brinquedo, de outra criança tomá-lo. A atendente ficou olhando, sentada na cadeira, chamando atenção de um e de outro para que não brigassem nem se machuquem. Sentada, ela foi guardando os brinquedos e, naquele momento, alguém chorou. Houve uma briga, uma confusão enorme, mas a atendente continuou guardando os brinquedos. Ela viu a situação, que pareceu ficar fora do controle. Parecia preocupada, mas não fez nenhuma interferência. Finalmente, terminaram de guardar o último kit e a atendente ordenou para que se sentassem junto à parede.
- **PB1:** As crianças estavam pintando, com lápis de cor, um desenho de um peixe mimeografado. Enquanto pintavam o desenho, a Professora B parecia organizar alguns materiais no armário. Algumas crianças não pintavam, batiam os lápis na mesa, brincavam com os lápis, outras só conversavam. A docente chamou as crianças pelo nome para formarem os grupos, sentadas no chão. Ela demorou muito para organizar as crianças, não explicou o que ia acontecer. Com isso, as crianças se dispersaram, fizeram uma enorme confusão e um barulho ensurdecedor. A professora pegou um latão e começou a distribuir, um pouco para cada grupo, peças em madeira, com formas geográficas e coloridas. Havia apenas dois grupos formados e, em um deles, três meninas uniram seus pés, formando uma barreira para que outros não fizessem parte do grupo delas. Enquanto os três grupos se distraíam com as peças, a professora chamou três crianças para uma mesa perto da sua e fez uma atividade diferente apenas com esses três. Esse grupo de três crianças realizou nesse dia uma atividade de colagem de um olho no desenho de um peixe mimeografado. Colaram lantejoulas numa faixa entre a cabeça e o corpo. Mas quem fez o

trabalho foi a professora, porque ela pegou um frasco de cola e pôs um pinguinho onde era o olho do peixe e disse para a criança colocar o olho (lantejoulas) naquele pinguinho. Ela fez um risquinho de cola e disse para a criança cobri-lo de lantejoulas azuis e vermelhas pré-escolhidas por ela. Enquanto atendia apenas essas três crianças, houve bagunça, confusão, brigas com as outras crianças. Havia muito barulho, crianças chorando, berrando, gritando.

- **PB2:** *A Professora B demorou para organizar a turma e dar encaminhamentos. As crianças ficaram visivelmente agitadas. Havia um menino que chupava chupeta. G. disse: “Nóe também, estava na Arca”. E a Professora B foi repetindo as respostas, sem maiores interferências. Ao mesmo tempo em que fazia a atividade com os animais, dava bronca (com calma), chamava atenção de um e outro. “Que animais foram?”. “Fante”, responde G. “Cachorro, galinha e o quê, G.? Elefante?”, a professora queria ouvir sua resposta, mas G. não repetiu a palavra corretamente.*
- **PB4:** *A Professora B distribuiu os livros, na ordem em que estavam empilhados, dando-os às crianças. Embora a criança dissesse: “eu quero do coelho”, “eu quero do lobo”, a docente não respeitou o interesse da criança por uma determinada história. Então, as crianças folhearam os livros, olharam as figuras, alguns trocaram de livros. Durante a leitura, havia muita agitação, conversas em alto volume (barulho). G. e D. permaneciam de chupeta. A professora não aparecia nessa atividade. Ela estava na sala, mas não fazia nenhuma mediação ou intervenção. Ela chamou três crianças para fazerem a atividade do “peixinho” (mencionada anteriormente), enquanto a turma continuava com os livros. Após algum tempo, depois de organizar os três na atividade do peixinho, ela pediu para que a turma se sentasse no chão, encostando-se na parede com os livros nas mãos. Assim, ela deu alguns brinquedos “sucateados” às crianças, oferecendo “poucos” àquelas que ficaram brincando como queriam na sala. Havia muito barulho. Enquanto isso, a Professora B foi atender os três, pondo os pinguinhos de cola nos peixes e mandando essas crianças colocar as lantejoulas na cola.*
- **PB5:** *A Professora B disse: “Quem não fez a atividade ontem vai fazer hoje”. Ela chamou quatro crianças que terminaram a atividade. Era uma flor tulipa mimeografada que já estava pintada. A professora contornou de cola e deu uns papéis coloridos já picados por ela. Pediu para que cobrissem os papéis onde havia cola. Houve briga pela posse de*

brinquedos. Havia choro e muito barulho. O livro ficou circulando pelas mãos das crianças.

- **AB1:** *A atendente B levou um rádio/toca CD, chamou as crianças para se sentarem ali perto dela, mas estavam muito dispersas. Ela chamava muito, mas elas não lhe davam ouvidos. Então, a atendente ficou brava e vieram. “Vamos cantar!” Cantaram uma música do sapo: “Pessoal, vamos escutar a história do sapo do L.”. E ele contou, de forma confusa e rápida, a história. “A aula, atividade do sapo, vai continuar amanhã. O sapo vai aparecer”. E as crianças corriam debandadas pelo pátio, de modo que a atendente não conseguiu concluir a atividade. Levou-as para a sala.*
- **AB2:** *A Atendente B encaminhou sua turma para ensaiar uma música de natal junto com outra turma (Pré I B). Foram para a sala deles. As crianças deram muito trabalho para ficarem quietas. Aos trancos e barrancos, com pancadas na mesa e ameaças da outra atendente, acabaram diminuindo o barulho. Colocaram o CD para tocar a música e começaram a cantar com gestos. Repetiram a música, mas as crianças estavam saturadas daquilo. Pareciam estar fazendo aquilo obrigadas, não sentindo nenhum prazer. A Atendente B falou sobre uma árvore que estava sendo pintada no pátio, uma árvore de natal. Ela encaminhou três crianças de cada vez, para descerem e ajudarem a pintar essa árvore de natal.*
- **AB3:** *Algumas crianças começaram a escolher seus “prediletos”, deixando várias crianças sem serem escolhidas. Não houve intervenção da Atendente B. No final, houve brigas, choros, manhas, insatisfações por parte de uns quatro meninos. Três crianças não foram escolhidas. As discordâncias geraram agressões físicas que fizeram a atendente acabar com a brincadeira.*
- **PC1:** *Até mesmo para cantar, as crianças precisavam de constantes incentivos. Sabiam a música, mas pareciam não ter vontade de cantar. Ficavam paradas. A Professora C dizia: “Tem que ficar quieto, parado no lugar para o coleguinha passar”. De volta à sala, ela propôs uma atividade com vários tipos e tamanhos de tampinhas. As crianças deveriam cobrir com tampinhas a letra do próprio nome, que a docente escreveu com giz na mesa. Por incrível que pareça, nenhuma criança fez o solicitado. Apenas brincaram com as tampas de diversas formas. Em um grupo, falavam: “Eu sou a mamãe, você é a filhinha e você é o papai”. “Vou fazê comidinha”. A professora começou a olhar os resultados após*

um tempo. Em outro grupo, diziam: “Eu fiz suco”. Assim, outras crianças desse mesmo grupo disseram: “Eu sou a mamãe, ela é a filha”, e davam suco à “filha”. Cantaram parabéns com o suco, para cada componente do grupo, diversas vezes. Foi possível perceber que essa professora era carinhosa, pegava a criança no colo, dirigia-se às crianças com carinho, mas com firmeza. Uma criança disse: “Eu também quero beijo.” “Oh, vem cá denço; passou, está melhor?” (E cantaram parabéns novamente). “Quem está de aniversário aqui?” (A professora cantou junto e reuniu toda a turma nessa mesa). “É bolo de quê?” “De queijo”, respondeu a professora. “De queijo! Eu nunca comi!” “É de maracujá.” “Maracujá eu já comi.” “Vamos guardar os brinquedos.”

- **PC2:** *As crianças já estavam com brinquedos (de plástico) de montar nas mesas. Alguns estavam concentrados na brincadeira, outros não estavam brincando com aqueles brinquedos. Pareciam querer outra coisa, olhavam para os lados, ficavam meio perdidos. Enquanto isso, a Professora C colocava os lençóis nos colchões. Eram poucas peças. Então, eram obrigados a ficar sentados e eram muitas crianças numa sala só. Brincaram novamente com peças de montar muito parecidas! Terminado o café, voltaram para a sala, retomando a mesma atividade (dos brinquedos deixados em cima das mesas). A docente ficou na porta conversando com outra professora. As crianças aproveitaram e fizeram a maior algazarra. Ela deu umas olhadas rápidas, mas parecia ter que conversar com aquela professora. Após uns 5 a 7 minutos, ela se voltou para a turma e deu uma bronca: “Um, dois, três”.*
- **PC3:** *A Professora C entregou a cabeça de um “rato” em desenho mimeografado e recortado. Ela foi distribuindo para cada criança apenas uma canetinha fina “hidrocolor” e lhes disse, de forma muito vaga, que era para pintar o rato e fazer o contorno da carinha dele. Então, eles foram pintando, cada um a seu modo: riscaram tudo, alguns até fizeram o contorno, um deles não fez nada. Falavam bastante enquanto faziam, queixavam-se do amigo à professora. Mas só pintaram com uma única cor. Depois de alguns minutos, a docente cortou ao meio alguns papéis sulfite, distribuiu-os para cada criança, colou a cabeça do rato na folha e lhes pediu para fazer o corpo do rato. Enquanto cortava os papéis, ela promoveu uma conversa sobre o rato, fazendo observações: “Quem conhece o rato, quem já viu um rato?” Houve respostas assim: “Eu conheço o rato”; “Eu já vi um rato”; “Na minha casa tem bastante rato, eu gosto do ratinho”. Contudo, a conversa ficou apenas nisso. Um deles disse ainda: “Eu tenho três ratos.” Ela perguntou: “Quantos?” A*

criança repetiu: “Três”. E ela: “Nossa”. Terminada a atividade, a professora disse: “Ó, gente, ó, vamo ensaiar!”. Parecia que não tinham a menor vontade de fazer aquilo (era o ensaio de uma música que iriam cantar com outra turma para os pais em uma apresentação de natal). Cantaram algumas músicas, rodando totalmente sem energia. Só se ouvia a voz da professora e de uma menina. Os outros rodavam com uma falta de coragem! A professora não sabia a letra da música e a outra também não. As crianças até que tentaram resmungar, seguindo a professora, mas era difícil e chato do jeito que estava sendo proposto. A docente propôs que brincassem de “serpente”. Foi tão metódica, sem diversão, sem dramatização.

- **AC2:** *A Atendente C mostrou um livro de um caracol e uma atividade mimeografada que deveriam fazer, mas as crianças não lhe deram ouvidos. Ela mostrou as figuras do livro, dizendo: “Lembra que eu contei a historinha?” Algumas crianças respondem em coro: “Lembra.” “Do caracol, lembra?”. A atendente continuou e folheou o livro. Um menino levantou para ver melhor o desenho. Mas, falando o que acontecia na história, ela o tirou pelo braço e o fez sentar em sua cadeira. Ela disse: “Chiuu! Ó! Para fazerem silêncio.” Ela ia contando, olhando, mostrando e dizendo: “Ó, tá lembrando da historinha?” Mas quando as crianças iam falar qualquer coisa, ela não deixava, permitindo que somente respondessem na hora em que perguntava e de forma rápida, com um sim ou não. Terminada a história, ela instruiu: “Agora vocês vão pintar o caracol”. Já estavam escritos os nomes nas folhas, que ela foi distribuindo. E as crianças conversavam muito entre si. Ela distribuiu um pote de lápis de cor para cada mesa. Havia poucos lápis para cada um. O caracol já estava contornado pela professora com caneta hidrocolor. As crianças não sabiam o que fazer, como deveriam pintar. Elas pareciam pensar que, de qualquer jeito que fizessem, estragariam o desenho, que já estava “pronto e bonito”. Riscavam um pouquinho, paravam com medo, olhavam para os lados, conversavam sobre outras coisas, como, por exemplo, sobre o “dente”, “a boneca”. As crianças pintaram dentro das voltas do caracol, terminando a pintura.*

O referido tipo de participação do sujeito docente, apresentado no Quadro 13, provoca reflexões acerca dos postulados teóricos apresentados nesta investigação, de forma que seja possível pontuar suas contribuições para a ação docente. É necessário conceber a problemática revelada nesse tipo de participação da docente. Trata-se de uma problemática silenciosa, que, se não for olhada de perto e estudada, pode passar despercebida, ou ser

entendida como fatores “normais”, praticados na dinâmica professor-aluno. As contribuições teóricas são claras e capazes de transformar a ação docente, mas apenas se compreendidas pelos profissionais e praticadas na educação infantil.

Dessa forma, é preciso retomar os estudos de Rappaport (1981) acerca da teoria piagetiana, que se trata de uma visão interacionista do desenvolvimento humano. Isso porque compreende a criança em um processo ativo de ininterrupta interação. A autora salienta que a realidade externa ao sujeito representa um componente que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento de forma adaptativa. E o papel do desenvolvimento consiste em alavancar estruturas lógicas para que o sujeito possa agir sobre seu meio de maneira cada vez mais certa e complexa. Sendo assim, complementa a mesma autora, os processos iniciais da mente (aqueles herdados) passam por um processo de organização, influenciado pelo meio físico e social, desencadeando uma relação indissociável entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Davis (1981) acrescenta que a estreita interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sob o prisma piagetiano, é também responsável pela emergência dos conflitos cognitivos.

A respeito dessa relação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, Piaget (1978a) postula que os esquemas, que são os processos mentais, são os responsáveis pela coordenação do comportamento do sujeito. Ao ocorrer o processo de adaptação do organismo ao meio, ou ao objeto de conhecimento, tal adaptação é norteada pela base biológica, a qual ajusta a ação dos esquemas e do ambiente em que o sujeito se encontra inserido.

Rappaport (1981) destaca que Piaget considerou fundamental a relação com o objeto, todavia ela não se basta em si mesma no processo de desenvolvimento cognitivo humano. É imprescindível que haja o estímulo e a prática do raciocínio, que está estreitamente atrelado à construção do pensamento lógico, proveniente, por sua vez, de processos internos de reorganização. Tais processos são estudados exaustivamente por Piaget: a maturação do organismo, a experiência do sujeito com os objetos, a convivência do sujeito no âmbito social e, por fim, o processo de equilíbrio.

Dessa forma, para Piaget (1978a), o processo de conhecimento implica uma estreita relação entre o sujeito e o mundo no qual está inserido. Implica uma importante relação desse meio e do objeto com as estruturas internas do sujeito. Trata-se, como ressalta Piaget (1978a), de uma relação ativa de interdependência entre uma instância, que é o sujeito, e a outra instância, que é o objeto e vice-versa; assim, o que ocorre é a assimilação da relação de intercâmbio. Nesse sentido, “[...] a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos

termos sem o outro.” (PIAGET, 1978a, p. 388). Ocorre, portanto, uma constante inovação e reorganização dos processos mentais, o que confere à ação do sujeito um papel fundamental.

No referido tipo de participação do sujeito docente, pontuado nessa subcategoria, evidenciou-se o avesso da participação docente ou a omissão da participação do sujeito como profissional docente. Os motivos e problemas enfrentados pelos sujeitos docentes são inúmeros e devem ser considerados neste estudo, pelo fato de envolver a pessoa docente, não sendo possível elaborar um estudo dissociado das dimensões que envolvem esse sujeito, como, por exemplo, os problemas relacionados às condições de trabalho, os baixos salários que obrigam o docente a assumir uma exaustiva carga horária, a precária formação, dentre outros. Todavia, a transformação da ação docente é necessária, porque sua atuação tem se mostrado decisiva na proposta de oportunidades para a expressão da fala dos sujeitos crianças.

5.2.2.4 Tipo de participação da docente: cuidou das crianças, observando-as de longe, com a intenção de que elas não se machucassem ou brigassem

O Quadro 13, apresenta o referido tipo de participação da docente. Evidenciaram-se 3 situações vivenciadas pelos sujeitos cujas características apresentam esse tipo de participação: AA2, AA3, AC1. Essas situações são apresentadas a seguir:

- **AA2:** *Essa instituição dispõe de uma área fantástica, com gramado, sombras de árvores, terra, areia, um parque com diversos brinquedos de movimento. Esse espaço todo foi muito pouco utilizado. Apesar de as crianças estarem naquele espaço incrível, elas pareciam perdidas, confusas, agitadas. Não houve qualquer interferência da docente para que as crianças realmente brincassem, interagissem ou explorassem seus movimentos. A função da atendente A se resumiu a cuidar para que as crianças não brigassem ou se machucassem.*
- **AA3:** *A Atendente A ficou olhando, sentada na cadeira, chamando atenção de um e de outro para que não brigassem nem se machuquem. Após meia hora de brincadeira, pediu para que guardassem os brinquedos. Sentada, ela foi guardando e, naquele momento, alguém chorou.*

- **AC1:** *A Atendente C não dizia nada, apenas distribuiu as bolas e, enquanto as crianças corriam para lá e para cá com essas bolas, ela ficava olhando de longe, apenas com a preocupação de que não brigassem nem se machucassem. Ela olhava de longe! Às vezes, a docente dava uns gritos, para que a criança não fizesse uma determinada coisa. A Atendente C permaneceu em pé, cuidando das crianças de longe. Às vezes, conversava com outras atendentes que estavam no parque ao lado, que também só olhavam as crianças de longe. Ela não sabia do que as crianças brincavam, não sabia das fantasias imaginadas no faz-de-conta, nem sobre o que falavam enquanto brincavam.*

A presente categoria analisada nesta investigação discute a respeito da participação, especificamente da participação dos sujeitos docentes, conforme exposto no Quadro 13. Entretanto, embora pareça irônico dizer, não houve participação docente. Esse fato instiga uma análise voltada à perspectiva teórica de Wallon (1981), no que diz respeito à psicogênese da pessoa, na formação do eu e na compreensão da pessoa integrada ao meio do qual é parte constitutiva e o qual simultaneamente constitui. A constituição da pessoa integraliza os domínios funcionais, que são a inteligência, o movimento e a afetividade, os quais formam o tripé que compõem a pessoa, conforme Wallon (1981).

De acordo Wallon (1981), a afetividade integraliza todas as dimensões do desenvolvimento humano, sendo fundamentalmente social. Sentimentos como a alegria, o medo, a tristeza, dentre outros, representam um papel significativo na relação da criança com o meio. O autor preconiza que a criança, por meio da afetividade, suscita, no outro sujeito, a atitude de se voltar para ela e atender às suas necessidades. Assim, emite uma forma de comunicação, de expressão tônica e orgânica, pois interfere na respiração, no ritmo cardíaco e no tônus muscular e postural, contagiando o outro e tornando-se visível a ele, fator importante que contribui para a formação da consciência e da inteligência.

O movimento, como postula Wallon (1981), é um fator inicial da existência de vida no âmbito psíquico da criança. Fator este que acompanha todas as fases da vida humana, perpassando todos os domínios funcionais. Os movimentos possuem um papel denominado instrumental, segundo Wallon (1981), por favorecerem as possibilidades de deslocamento, ou mesmo a ação direta do sujeito com o meio (andar, pegar objetos, mastigar, dentre outros), abrangendo as áreas relacionadas ao aspecto biológico. O autor preconiza o desempenho do movimento como ferramenta de expressão do pensamento, já que contém uma significativa função de comunicação interior, que se associa ao outro sujeito e, sobretudo, contribui para a organização do pensamento do sujeito. Portanto, a fala e o sorriso podem se citados

comoevidência dos movimentos cujo papel é denominado expressivo. O desempenho do movimento pode ser mais visível na infância (embora também esteja presente nas diferentes fases da vida), pois, nessa fase, o funcionamento dos processos mentais é projetivo, ou seja, a ação mental da criança se projeta em ação motora.

A inteligência ou a cognição, de acordo com Wallon (1981), é compreendida mediante o vínculo das significativas atividades da cognição humana, que são o raciocínio simbólico e a linguagem. Conforme a criança aprende a falar sobre o objeto e a pensar nele em sua ausência, tanto se amplia a capacidade linguística, como se desencadeia, de forma inter-relacional, o desenvolvimento do raciocínio simbólico e da capacidade de abstração. Essa capacidade simbólica, peculiar ao homem, se concretiza por intermédio dos signos e da representação de objetos e ideias. Essas capacidades, potencializadas na espécie humana, se desenvolvem devido à vida em sociedade.

O papel da afetividade é fundamental na apropriação da linguagem, constituindo-se, portanto, em uma ferramenta importante para a organização e estruturação do pensamento infantil. Wallon (2008) ressalta que é especificidade da cognição o fato de o sujeito direcionar-se para o meio em que ele se insere, objetivando conhecê-lo e buscando, por exemplo, classificar, seriar, resolver, definir, conceituar. Isso porque é justamente em meio aos conflitos, diante do confronto de ideias opostas vividas no meio exterior social e na solução ou decisão, na forma de encaminhamento oferecido aos mesmos, que ocorre a evolução da inteligência.

Na concepção de Wallon (2008), o domínio funcional da inteligência passa a existir a partir da afetividade. A criança vive um período inicial de fusão emocional e mediante a sua relação com seu meio social, se apropria da linguagem e constrói a inteligência. Pode-se dizer que a afetividade permite o acesso da criança à linguagem, provocando o desenvolvimento da inteligência. Inicialmente, a inteligência, denominada discursiva no dizer de Wallon (1989), organiza a ação, por meio da representação, de modo autônomo; assim, o sujeito fala sobre um objeto da realidade, sem que este, necessariamente, esteja presente. Segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência caminha a partir de uma condição do sujeito de indiferenciação rumo a uma situação de diferenciação. Esse estado é denominado sincretismo. A atuação do processo de diferenciação é de significativa importância para a construção do sincretismo. É nesse processo que a criança se apropria do “pensamento categorial”, que significa a capacidade de pensar por meio de categorias, de conceitos. Tal processo se firma no término da primeira infância.

A pessoa, na perspectiva de Wallon (2008), se incumbem de coordenar os demais domínios. Ao fazer isso, a pessoa atua no desenvolvimento da consciência e da própria identidade, buscando integrar (o que nem sempre ocorre) as outras áreas, no que tange aos constantes conflitos relacionais entre elas, seguindo um processo dialético. Nesse sentido, Santos e Lima (2009) acrescentam que é o corpo humano o responsável por agregar em si as emoções, as relações sociais; desse modo, alarga-se o entendimento de que tal corpo é capaz de se expressar e de se comunicar mediante sua inserção em uma situação. Wallon (1981) verificou que não é possível analisar os processos psíquicos separadamente, devido ao fato de que tais processos formam um todo indissociável. Mediante a atividade da criança, nas diferentes funções (motora, afetiva e cognitiva), apresenta-se a psicogênese da pessoa completa. O autor observa que o sujeito, em seu desenvolvimento, precisa ser compreendido como “geneticamente social” e que o estudo da criança em desenvolvimento deve ser realizado desde que ela esteja inserida nas relações de seu meio.

Os fatores evidenciados no tipo de participação do sujeito docente, conforme exposto no Quadro 13, demonstram a ausência de participação docente, de forma a realmente atuar no desenvolvimento integral, da “pessoa completa” da criança. Interpretam-se tais pressupostos teóricos, vinculando-os ao enfoque deste estudo, de modo que seja cabível dizer que, diante do exposto, é provável que ocorra o desenvolvimento do lugar da fala, do lugar ocupado pela criança para falar, se for realizada com ela uma ação docente voltada à pessoa completa da criança esse forem considerados, de forma integral e simultânea, como destaca Wallon (2008), os aspectos da afetividade, da cognição e do movimento. Pode-se dizer que, nas situações observadas, não foi possível a realização desse tipo de ação, pelo fato de a docente ter permanecido corporalmente longe das crianças e, principalmente, por ela não ter estabelecido qualquer tipo de interação, qualquer envolvimento, por meio da fala, com os sujeitos crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

É chegado o momento de retomar os aspectos que se mostraram relevantes, a fim de sintetizar das ideias essenciais, as quais podem representar possíveis respostas ou caminhos a serem trilhados, rumo à resolução do problema investigativo proposto. A síntese que apresenta-se, teve como ponto norteador o objetivo geral desta investigação, qual seja, **compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil.**

Dessa forma, considerou-se relevante o cunho qualitativo de pesquisa assumido nesta investigação, justamente pela sua característica similar aos referenciais teóricos que a embasaram, tendo como motivação primária a valorização do processo de construção de conhecimentos e de significados. Considerou-se também importante a metodologia utilizada, pelo fato de propiciar a observação para coleta de dados, com o uso da filmagem. Esse recurso permitiu registrar, com maior proximidade, os sujeitos em sua realidade, bem como rever a gravação, no sentido de compreender os dados nela contidos. A consulta a documentos (Proposta Curricular, Regimento Escolar, Planejamentos etc.) das instituições e da rede de ensino pesquisada, bem como as informações concedidas pelos profissionais das instituições, representaram um importante recurso metodológico de coleta de dados, tanto para a elaboração da explicação referente ao perfil dos sujeitos, quanto para a caracterização do local de coleta de dados.

Foi possível constatar que, os documentos consultados são expressão de uma concepção de educação comprometida com a formação humana, na qual a criança é compreendida como sujeito social. Um tipo de educação que busca fundamentar sua prática em concepções educacionais que discutem os conceitos indissociáveis de educar e de cuidar, de valorização da infância e da cidadania, do desenvolvimento e da aprendizagem, do perfil e da função dos educadores enquanto mediadores do conhecimento, no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Os documentos mostraram uma preocupação com o cotidiano do fazer pedagógico, com a organização do ambiente, os tipos de brinquedos e brincadeiras, a educação inclusiva e a diversidade, incluindo a relação família/escola, dentre outros aspectos.

Em relação aos conteúdos, os referidos documentos mostraram que estes são interdisciplinares, desenvolvidos de maneira lúdica e partem dos conhecimentos prévios das crianças, visando ao desenvolvimento pleno das mesmas. Os conteúdos são elaborados, privilegiando a oralidade, a linguagem artística, lúdica e cultural. Encontram-se separados,

com objetivos e sugestões de atividades, pelos seguintes temas/eixos de trabalho: linguagem corporal, linguagem musical, linguagem artística visual, linguagem oral e escrita, linguagem matemática, natureza e sociedade. Com relação especificamente à linguagem oral, a Proposta Curricular da Rede de Ensino pesquisada atribuiu-lhe grande importância, dando destaque à comunicação e à interação social, pelo fato de promover a organização do pensamento da criança. Além disso, verificou-se que, nos referidos documentos, estava presente um direcionamento de práticas voltadas às dimensões do cuidado e da educação da criança, considerando-se, de maneira integral, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. Privilegiava-se, assim, uma instituição cujo ambiente acolhasse diferentes formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e a corporal, em um contexto de interação social. Desse modo, o que se propunha era a progressiva articulação das diferentes formas de linguagem e ludicidade em um ambiente escolarizado, no qual a aprendizagem, a socialização e a constituição de identidades pudessem se desenvolver adequadamente. Que maravilhosa seria a educação infantil, se todos esses fatores não estivessem expressos apenas nos documentos!

Entretanto, de imediato, nos primeiros contatos com os diferentes profissionais, bem como com os sujeitos desta investigação, houve a primeira constatação de divergências ou incoerências. Encontra-se em vigência uma prática trabalhista relativa a cargos e funções da rede municipal de ensino pesquisada, na qual todos os profissionais que ocupavam o cargo de professor em instituições de educação infantil foram transferidos para o período da manhã. Além disso, esses profissionais não podem mais, por determinação do poder executivo e judiciário, assumir o trabalho com crianças da faixa etária de zero a três anos da modalidade creche (berçário e maternal). Assim, permaneceram trabalhando com a referida faixa etária apenas os profissionais denominados atendentes e auxiliares de creche. Os demais foram remanejados para escolas de ensino fundamental. Esse é o motivo pelo qual o Pré I, no período da manhã, possui uma “professora” e, no período da tarde, uma “atendente de creche”.

Em relação às profissionais auxiliares de creches, embora as instituições procurassem se organizar de modo que a modalidade pré-escola ficasse sob a responsabilidade de uma professora no período da manhã e de uma atendente de creche no turno da tarde, na prática, as auxiliares de creche estiveram trabalhando com o Pré I por alguns períodos ou situações, como nos momentos de chegada e saída, na hora do lanche, no intervalo das professoras e na substituição (na falta de algum funcionário) em qualquer turma. Uma situação similar, embora

com menor frequência, ocorreu com as profissionais auxiliares de limpeza, que, em alguns momentos, eram responsáveis pelas crianças do Pré I.

Os fatos anteriormente apresentados contribuíram tanto para tomadas de decisões, quanto para o aprofundamento das reflexões acerca do objeto de estudo, ambos necessários no decorrer desta investigação. Assim, destaca-se um aspecto que merece ser mencionado e que se tornou relevante neste processo investigativo: a decisão de **definir um critério de análise** frente à realidade dicotômica descrita acerca das funções e cargos para a atuação com determinadas faixas etárias. Isso se refletiu e foi encontrado nos dados, tornando-se uma situação dilemática: a presença ou ausência de intencionalidade docente direcionada ao desenvolvimento da fala da criança, que permeou as situações observadas.

A citada decisão se concretizou, portanto, em considerar, expressamente, que todas as situações vivenciadas com a criança no âmbito da educação infantil foram compreendidas nesta pesquisa como parte que compõe a ação docente. Isso pelo fato de a presente investigação se fundamentar em princípios que compreendem a educação infantil e a ação docente, nas dimensões indissociáveis que envolvem as funções de cuidar e educar, peculiares à educação infantil.

No tocante ao referido **critério de análise**, este se concretizou em separar as situações observadas em dois grandes agrupamentos: no primeiro, estiveram presentes as situações em que se demonstrou a não intencionalidade docente em promover a participação da criança por meio da fala nas atividades realizadas; no segundo agrupamento, estiveram presentes as situações em que se demonstrou a intenção, por parte da docente, de promover a participação da criança por meio da fala nas atividades realizadas.

As situações que se ajustaram ao primeiro agrupamento não foram descartadas, mas foram essenciais para esclarecer algumas dimensões importantes da prática e da vivência da criança e da docente na instituição. Essas situações ficaram aglutinadas da seguinte forma: **A higienização** (uso do sanitário, lavação das mãos, o despertar do sono e a arrumação pessoal, a escovação dos dentes e o projeto sobre higiene bucal); **As refeições** (café, almoço, lanche e jantar); **O sono**; **O recreio das crianças e o intervalo das docentes**; **A chegada, a espera e a saída** (a chegada das crianças à instituição, a espera pela docente; a espera pelos pais e a saída das crianças da instituição).

Na distinção das atividades do primeiro agrupamento, observou-se que não houve intencionalidade docente direcionada à promoção da participação da criança por meio da fala. Os momentos em que as crianças falavam eram sempre interrompidos pela coerção, pelo comando, pelo próprio barulho que não permitia que um escutasse o outro. As docentes não

tiveram a intenção de promover a fala da criança, de ouvir a criança e não se inteiravam das conversas entre as próprias crianças. Nas referidas situações, houve a constatação de uma prática dissociada em suas dimensões de cuidado e educação, verificada nas instituições locais de coleta de dados desta pesquisa, com relação às atividades que compõem as dimensões das funções de cuidar e educar, próprias da educação infantil e, conseqüentemente, da ação docente. Isso pôde ser visto tanto no profissional que desenvolve tais atividades e no modo como ele as encaminha quanto na duração que essas atividades ocupam na rotina dos sujeitos.

No que diz respeito ao tempo, as atividades do primeiro agrupamento representaram a maior parcela em relação à totalidade das atividades realizadas durante o dia inteiro pelos sujeitos. Isso pode ser comprovado se forem retomadas as situações observadas, localizadas e organizadas de acordo com a seguinte seqüência diária dos sujeitos: Chegada das crianças; Espera da professora; Higienização; Crianças se arrumam na sala; **Atividade na sala**; Intervalo da professora e recreio das crianças; **Atividade na sala ou fora dela**; Higienização; Almoço; Higienização; Sono; Despertar; Higienização; Lanche; **Atividade na sala ou fora dela**; Intervalo da atendente e recreio das crianças; **Brincar na sala ou fora dela**; Higienização; Jantar; Crianças se arrumam; Espera dos pais; Saída das crianças.

Dessa seqüência de atividades observadas e que os sujeitos realizaram em sua rotina, as que estão em destaque (**manhã: Atividade na sala; atividade na sala ou fora dela; tarde: Atividade na sala ou fora dela; Brincar na sala ou fora dela**) evidenciaram a ocorrência da não intencionalidade docente em desenvolver um trabalho pedagógico relacionado ao desenvolvimento, à ampliação e ao alargamento do lugar para a criança falar. Assim, tais atividades ocuparam quase que a totalidade das ações realizadas na instituição de educação infantil, por meio da ação docente.

Embora não seja o enfoque central desta investigação, não se pode deixar de fazer uma constatação que, de forma indireta, interferiu no processo investigativo, mas que, por outro lado, apresenta certa relação com o enfoque da pesquisa, pelo fato de tratar da ação docente. Trata-se da constatação de que as ações docentes observadas nesta investigação, peculiares à educação infantil, pareceram guardar fortes resquícios do atendimento à criança pequena voltado ao assistencialismo, ou seja, guardar crianças, que são depositadas na instituição enquanto as mães trabalham, para lhes inculcar valores morais e hábitos de higiene, além de lhes oferecer alimentação e abrigo. Percebeu-se que a referida situação permanece atualmente, como pôde ser verificado neste estudo. Assim, foram constatadas práticas imbuídas da dimensão relacionada apenas aos cuidados e não à educação, nos mesmos “moldes” de

quando esse tipo de instituição foi criado, como sustentam Abramovay e Kramer (1984), Faria (1999), Mello (2004) e Silva (1999).

Nas atividades do primeiro agrupamento, de modo geral, não foi possível entender o que as crianças diziam, porque falavam ao mesmo tempo umas das outras e em um tom muito alto. Não havia diálogos entre as crianças, mas monólogos incessantes. Era tamanha a agitação, que quando a docente precisava chamar a atenção, precisava recorrer a comandos seguidamente. Eram momentos em que a docente só era ouvida se ela ficasse brava e gritasse com a turma; caso contrário, muitas vezes, ficava calada ou conversava com as outras docentes. Fator que também resultou em ausência de qualquer tipo de conversa com as crianças e, nas poucas vezes em que uma criança teve a iniciativa de falar com a docente, era imediatamente tolhida, “despachada, encaminhada” para “seu lugar” pela docente.

Em algumas das atividades realizadas nas situações do primeiro agrupamento, as crianças ficaram sob a responsabilidade de auxiliares do serviço de limpeza. Tais profissionais não têm a formação pedagógica educacional necessária para realizar tais tarefas com as crianças. Por isso, é importante ressaltar que as instituições da rede de ensino em análise necessitam organizar seu quadro de profissionais, para que possam lidar adequadamente com a falta de docentes, com os horários de intervalos das mesmas, com os horários de entrada e saída. Afinal, tudo isso é de extrema importância e faz parte do contexto da educação infantil.

Apenas na instituição C, nos momentos de chegada, que de modo geral houve uma pequena diferença interessante, com relação a todas as outras desse agrupamento. Percebeu-se que as crianças se sentiam felizes, pareciam gostar de estar naquela instituição. Elas conversavam calmamente entre si e não brigavam. Embora profissional, como nas outras situações, cumprimentava as crianças de longe e ficava a maior parte do tempo sentada em um canto da sala. Em alguns poucos momentos, foi até a porta para conversar com alguns pais na hora de tomar o café da manhã, justamente porque não eram todas as crianças de maternais e prés que ficavam sob a responsabilidade daquela profissional.

Convém lembrar que tais instituições já percorreram uma difícil e longa caminhada na luta em defesa da criança, empreendida por parte de diferentes grupos sociais. Essa caminhada ocorreu, conforme destacam Nunes et al. (2002), sobre “avanços e ambigüidades”, verificando-se que a educação infantil se viu diante da ausência de elaboração teórica que visasse à orientação didático-metodológica, tanto nessa área, como no âmbito das políticas públicas. Diante disso, consideram-se os esforços envolvendo grupos de estudiosos e pesquisadores de todo o país, com contribuições fundamentais nessa área, como ressalta Rosemberg (2003). Como exemplo, pode-se citar o Movimento Interfóruns de Educação

Infantil do Brasil (MIEIB), que tem promovido, na sociedade, amplos debates em prol da educação infantil, de acordo com Barreto (1995).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, incluiu-se a criança da educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Assim, ainda é preciso unir forças em prol da educação infantil, visando a pressionar o poder público para que concretize práticas institucionais e a implementação de políticas públicas nessa etapa da educação, como destacam Nunes et al. (2002, p.10). Como observa Campos (2004), faz-se necessário movimentar preocupações voltadas para as perspectivas curriculares das instituições de educação infantil, mediante critérios de qualidade no atendimento à criança pequena. Visto que, ao analisar a Proposta Curricular da Rede de Ensino pesquisada, bem como os planejamentos das unidades e nos individuais de cada turma, notou-se incoerência e fragmentação dos conteúdos com relação à ação docente observada nas situações vivenciadas pelos sujeitos.

É tendo em vista as referidas preocupações que refletimos a respeito das situações observadas na presente investigação. Assim, em cada uma das situações que compuseram o **primeiro agrupamento**, constatou-se que não houve envolvimento ou qualquer tipo de contribuição das docentes, sujeitos desta pesquisa. Verificou-se ausência de conversas entre as docentes e as crianças, de modo que essas profissionais simplesmente se posicionaram como expectadoras em meio às crianças. Não houve qualquer tipo de trabalho ou intenção pedagógica vinculada ao tema, ao conteúdo ou até mesmo a atividades realizadas com as crianças, como, por exemplo, lavar as mãos, o lanche, o uso do sanitário. A docente não tornou compreensíveis os conhecimentos e os conteúdos desenvolvidos nas referidas situações por meio de sua fala, de forma que as crianças pudessem vivenciar e se expressar. As crianças geralmente fizeram as atividades por imposições de regras, sob pressão, gritos e comandos coercitivos da docente. De modo geral, a docente não ajudou as crianças, fixando-se em olhar de longe o que faziam, apressando-as e dando-lhes ordens.

É necessário destacar ainda que as discussões acerca do cuidado e da educação, ao que parece, não chegaram aos profissionais que atuam diretamente com crianças situadas na faixa etária de 0 a 5 anos, de forma que, na prática pedagógica, ambos os aspectos se tornassem indissociáveis, bem como permeados de intencionalidade.

Quanto às situações do segundo agrupamento, observou-se a intenção, por parte da docente, de envolver a criança em atividades em que ela pudesse se expressar, principalmente, por meio da fala. Nessas situações, os sujeitos realizavam atividades de assembleias, relatos do cotidiano realizados pela criança, encenação, contar e ouvir histórias,

músicas cantadas, desenho, escrita, pintura, modelagem e brincar. Constatou-se um total de 21 situações, distribuídas entre os diferentes sujeitos docentes, com os respectivos sujeitos crianças.

Um fator relevante a ser pontuado foi a elaboração de categorias para a realização da análise dos dados que compuseram as situações do segundo agrupamento. Essas categorias, classificadas como **a fala e a participação**, foram aplicadas aos dois tipos de sujeito, isto é, a criança e a docente, ficando assim organizadas: a fala da criança e a fala da docente; a participação da criança e a participação da docente. Tais categorias surgiram da reflexão, avaliação e compreensão do referencial teórico acerca da fala infantil e do referencial teórico construído acerca da educação da criança na educação infantil e da ação docente nessa etapa da educação básica. Buscando alcançar o objetivo geral desta investigação, ou seja, **compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**, foram discutidas as categorias elaboradas diante das situações do segundo agrupamento.

Em relação à **categoria a fala**, especificamente, a **fala da criança**, observou-se em um dos **tipos de sua fala, choros, brigas, todos falando ao mesmo tempo, em tom alto, fazendo muito barulho**. Além disso, verificou-se o tipo de fala da criança em que ocorreram o uso de **poucas palavras ou de frases curtas e fragmentadas, para responder às exigências ou indagações da docente, quando solicitado**.

Com base nos pressupostos de Piaget (1973b), interpretou-se que, nesse primeiro tipo de fala da criança, havia características da linguagem egocêntrica, especificamente o monólogo coletivo. Quanto ao segundo tipo de fala da criança, pode-se dizer que o mesmo possui características da linguagem socializada, como define Piaget (1973b), especificamente da fase das perguntas e respostas, não se tratando de diálogos, mas de um momento em que a linguagem egocêntrica vai se atenuando, conforme a criança desenvolve relações de conversações com os adultos.

À luz da teoria de Wallon (2007), os referidos tipos de fala da criança destacam-se como autêntica expressão de que cada etapa do desenvolvimento infantil representa uma pessoa completa, constituída tanto de obstáculos a serem superados, como de conquistas já estabelecidas. Os sujeitos crianças desta investigação se encontram em uma faixa etária cujas características de linguagem transitam pelo estágio do personalismo. Conforme descreve Tran-Thong (1987), estudioso da teoria walloniana, é nesse período que ocorre a diferenciação entre a criança e o outro, ou seja, a criança passa a ter maior consciência de sua existência separada e permeada de autonomia no vínculo familiar e percebe, com mais

clareza, os diferentes papéis sociais por meio de confrontos, buscando assegurar-se no meio social. Em busca de autoafirmação, ela tenta centralizar em si as atenções do outro, bem como se mostra possessiva em relação aos objetos, oposição esta que lhe permite distinguir-se do outro, quebrando, portanto, o sincretismo entre ela e seu meio social.

Sob a perspectiva de Vigotski (2000a), no referido tipo de fala dos sujeitos crianças, pode-se perceber que a criança de quatro a cinco anos de idade, nos momentos de enfrentamento de problemas e dificuldades, emite uma fala não dirigida ao seu interlocutor. O autor denominou de fala socializada, que se trata da fala da criança com os outros que a rodeiam, consistindo em uma fala externa à criança, com a função da linguagem, que é a comunicação. Ocorre aí o que o autor nomeou como primórdios do pensamento ou inteligência prática. A criança soluciona os problemas e usa instrumentos em um nível concreto, contudo sem mediação simbólica.

Apenas no **tipo de fala da criança**, em que ocorreram **conversas entre as crianças, em brincadeiras nas quais expressaram os próprios desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, produções e conquistas, com muitas interações e com todas as crianças participando da atividade, falando, cantando e se movimentando com alegria, satisfação e interesse**, a criança ocupou um lugar importante para falar, já que lhe foram propiciadas muitas oportunidades.

Contudo, em um total de 21 situações do segundo agrupamento, somente três delas apresentaram esse tipo de fala. Segundo Piaget (1973b) e interpretando seus postulados em vista dos dados encontrados nesta investigação, esse tipo de fala possui características da linguagem socializada, da informação adaptada e da crítica, momento em que ocorre a compreensão da fala ou da ação do outro.

Sob a perspectiva de Vigotski (2000a), ocorre, no referido tipo de fala da criança, um momento em que a voz da criança se converte em um instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Assim, a linguagem passa por três momentos em seu desenvolvimento: o som; o significado; a união da palavra com uma determinada imagem. Para Vigotski (1994), a linguagem possui um significado decisivo na formação dos processos mentais, uma vez que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto, sendo que a palavra contribui para a organização da conduta individual.

Quanto à **categoria a fala**, especificamente a **fala da docente**, observou-se o primeiro tipo: **a fala com uma tonalidade de voz alta e estridente; nervosismo; severidade; rigidez na imposição de regras; autoritarismo e comando; perda de controle na orientação da**

turma. Por sua vez, em relação ao segundo tipo de fala da docente, verificou-se a seguinte ocorrência: **poucas palavras, gestos corporais e faciais; ouviu a fala da criança somente para negar ou permitir algo a ela; ouviu algumas crianças, mas não respondeu nada; não conversou com as crianças.**

Na interpretação desses dados à luz dos pressupostos de Piaget (1973b), pode-se dizer que, conforme a criança cresce e desenvolve sua relação com o adulto, as conversas baseadas em indagações gradativamente se transformam em discussões, em diálogos e, consecutivamente, ocorre a redução da linguagem egocêntrica e o desenvolvimento do pensamento socializado.

Nos referidos tipos de fala da docente, ocorreu precariedade na qualidade das conversas ou, até mesmo, a falta de conversa da docente com as crianças. Se, nas situações observadas, tais conversas tivessem ocorrido segundo explicita o autor acima referido, constatando-se intensidade na liberdade para a criança falar e a ocupação da criança com trabalhos e brincadeiras em relação à intervenção do professor, certamente seriam outros os tipos de fala dos sujeitos crianças anteriormente citados, descritos e evidenciados.

Desse modo, pode-se dizer que, nos mencionados tipos de fala da docente, demonstrou-se a inexistência da relação da criança com o adulto, neste caso com a docente, que a auxiliasse a superar sua fala egocêntrica, transformando-a em diálogo, em discurso, conforme postula Piaget (1973b). No entender desse autor, não ocorreu o aproveitamento, por parte dos sujeitos docentes desta investigação, desse tipo de fala da criança, de forma a contribuir para a evolução dessa fala, ou seja, os docentes não buscaram envolver a criança em conversas.

Esse fato também ocorreu sob o ponto de vista da fala da docente, conforme a óptica de Vigotski (2000a). Isso porque, no que diz respeito especialmente à palavra da docente, sujeito desta investigação, evidenciou-se um tipo de fala que não parece ter contribuído para o alargamento do lugar ocupado pela criança para falar em seu ambiente escolar. Segundo o autor, a linguagem, especificamente a fala da docente, possui ação decisiva para a criança, sendo sua palavra capaz de contribuir para que ocorram novas apropriações. Contudo, nas referidas situações, não houve qualquer preocupação com a qualidade das conversas e das interações da docente com a criança, pois não foram estabelecidos momentos de discussão, concluiu-se que entre ambos, nem conversas entre as crianças durante a brincadeira. Com isso, desencadeou-se a formação da ideia de que, mediante esses dois tipos de fala da docente, não houve lugar nem oportunidade para a criança se expressar por meio de sua fala.

Vigotski (2000a), assim como seus colaboradores Luria e Yodovich (1985), mencionam a forma de compreender a ação da palavra do outro na organização e no desenvolvimento dos processos mentais. A criança, ao estabelecer verbalmente as complexas associações e relações existentes entre os fenômenos percebidos, introduz modificações essenciais na percepção das coisas que influem sobre ela: começa a atuar de acordo com influências elaboradas verbalmente ao reproduzir as associações verbais reforçadas pelas anteriores instruções do adulto, e as modifica em seguida, isolando verbalmente os objetivos imediatos e últimos da sua conduta. Dessa maneira, indica os meios para alcançar esses objetivos, subordinando-os a instruções formuladas verbalmente. É na relação adulto-criança que ocorrem profundas e complexas configurações que não aconteceriam se partissem de experiências individuais. Destaca-se, assim, a participação ativa do outro, com o outro, em experiências práticas e coletivas do uso e da influência ativa da linguagem.

Diante do exposto, conclui-se que os sujeitos docentes, por meio de sua fala, não contribuíram para a existência, o alargamento ou a ocorrência da fala dos sujeitos crianças.

Quanto à **categoria participação**, especificamente **a participação da criança**, um dos tipos de participação encontrado foi assim descrito: **ajuda mútua entre as crianças; brincar juntos; tranquilidade e concentração na realização da atividade; alegria, satisfação e interesse das crianças pela atividade.**

Para subsidiar a análise, recorre-se à teoria de Piaget (1973b), que aponta para a cooperação, o interesse da criança em se relacionar com seus pares e a intervenção dos adultos como importantes aspectos que favorecem a diminuição do egocentrismo. Dessa forma, para a criança, sair do egocentrismo significa conquistar novos conhecimentos sobre o mundo, de modo a ocorrer a descentralização e separação dela em relação ao objeto. Inicia-se, portanto, como postula o autor, uma nova forma de relação e posicionamento diante da realidade, pois a criança passa a compreender a si mesma e o objeto como instâncias distintas. Ela passa a considerar não somente o seu ponto de vista, mas também o do outro, iniciando, portanto, ações fundadas na reciprocidade e a cooperação. Nicolau e Saisi (2004), ao discutirem as ideias de Piaget, em relação à construção do sujeito ativo, reportam-se ao período vivenciado pelos sujeitos crianças deste estudo. Dessa forma, no período pré-operatório, como sublinham as autoras, ocorre o aparecimento da linguagem e acontece o início da representação, do movimento de causa e efeito, da construção intensiva da fantasia, do faz-de-conta. Surge a função simbólica da linguagem, que contribui para o desenvolvimento do pensamento.

Na relação da criança com o outro Vigotski (2001) destaca que ocorre a apropriação da linguagem interior, que se desencadeia por meio da conquista do aparato simbólico, na esfera psicológica interna, não sendo mais necessário que a criança fale alto. Nesse momento, o pensamento é percebido mentalmente nas palavras, nos conceitos. Dessa maneira, a fala permite o trânsito pelo plano simbólico, no campo psicológico. Inicia-se, de acordo com Vigotski (1994; 2001a), um momento na vida infantil em que os signos representam internamente a mediação, de forma semiótica ou simbólica. Vigotski (2000a) conclui que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança acontece independentemente do seu pensamento, por caminhos diferenciados, mas que, em certo momento, se encontram.

Vigotski (2000a) postula que o pensamento infantil parece se desenvolver por um caminho e a linguagem por outro na idade inicial. Contudo, em uma dada ocasião do desenvolvimento infantil, esses caminhos se interligam, fazendo com que a linguagem se intelectualize, ao unir-se ao pensamento. Por sua vez, o pensamento se verbaliza, ao unir-se à linguagem. A internalização da linguagem desencadeia a organização e o desenvolvimento do pensamento da criança. Os caminhos da linguagem e os do pensamento se encontram, se unem, se relacionam e, daí por diante, pensamento e linguagem seguem juntos por um novo caminho, representando um importante elemento do funcionamento psicológico humano. Quando isso ocorre, a criança passa a ser capaz de transitar por um sistema simbólico. Ela se torna capaz de imaginar, criar, inventar, passar por fatos passados ou atuais, fazendo uso de recursos verbais e direcionando sua fala às pessoas presentes ou ausentes, em seu espaço ou campo perceptual.

Essa capacidade consiste na segunda função inicial da linguagem, que é o que Vigotski (2000a) chamou de pensamento generalizante, ou seja, uma inteligência, um pensamento de caráter simbólico. Dessa forma, a relação entre o pensamento e a linguagem é contínua, envolvendo uma estreita e complexa afinidade, a qual permite que o pensamento se concretize por meio das palavras. Nesse momento, a criança é capaz de nomear objetos, animais, pessoas e plantas; ela realiza um ato de classificação dentre os objetos, agrupando-os em uma mesma categoria que lhe permite distinguir uns dos outros. Isso representa uma transposição qualitativa na relação humana com o mundo, porque se evidencia a capacidade de abstração, generalização e classificação, devido a um aparato composto de signos e instrumentos relacionados, dispostos e compartilhados pelos membros sociais do grupo: a linguagem.

Mediante a concepção de Vigotski (2001; 2000a), bem como com a análise dos dados deste estudo, permite-se avaliar que o referido tipo de fala dos sujeitos crianças pode ser

apontado e compreendido como uma maneira adequada de a criança se expressar no ambiente educativo. Contudo, pode-se dizer que os sujeitos crianças desta investigação, por meio desse tipo de fala, se expressaram muito pouco ou praticamente não se expressaram, diante do total de situações analisadas. Pode-se dizer ainda que, no referido **tipo de participação dos sujeitos crianças**, a docente promoveu diferentes atividades e de procedimentos, cuja mediação foi extremamente pontual e adequada, capaz de envolver as crianças de forma ativa e cooperativa. Desse modo, as crianças puderam se expressar de diversas maneiras, principalmente por meio da fala.

No que se refere ao **tipo de participação da criança** em que ocorreu **desobediência, indisciplina, insatisfação, desinteresse, agitação** e no qual a criança permaneceu **calada ou isolada**, sua análise suscitou questionamentos à luz da perspectiva walloniana. Galvão (1996) mostrou que Wallon se posicionou contrário a um grupo escolanovista que propagava que o ensino deveria se dar se houvesse interesse da criança, sem nenhuma interferência do adulto, considerada danosa para a criança. Wallon, segundo a autora, foi contrário às ideias que propunham a ação concreta infantil, como a capacidade de a criança aprender somente pela manipulação dos objetos e pelos sentidos, bem como pelo modo excessivamente livresco do ensino tradicional. Contrário às práticas educativas, pode-se dizer que aquelas ações mais impróprias e nocivas, como, por exemplo, o constante autoritarismo no trabalho com a criança pequena puderam ser observadas no tipo de fala dos sujeitos docentes em questão.

Em vista dessas considerações, retoma-se um tipo de fala da criança em que **houve choros, brigas, todos falando ao mesmo tempo, em tom alto, fazendo muito barulho**. Esse **tipo de fala da criança** parece ser muito próximo do **tipo de participação** ora discutido, em que houve **desobediência, indisciplina, insatisfação, desinteresse, agitação** e no qual a criança permaneceu **calada ou isolada**.

Retomam-se nesse momento, também, dois tipos de fala da docente. Em um deles, houve **tonalidade de voz alta e estridente; nervosismo; severidade; rigidez na imposição de regras, autoritarismo e comando, perda de controle na orientação da turma**. O outro tipo de fala foi assim caracterizado: **poucas palavras, gestos corporais e faciais; ouviu a fala da criança somente para negar ou permitir algo a ela; ouviu algumas crianças, mas não respondeu nada; não conversou com as crianças**. Esses dois tipos de fala da docente desencadeiam indagações a respeito dos motivos que levariam os sujeitos crianças a apresentarem os referidos tipos de fala e de participação acima citados. Há indícios muito fortes, respaldados na análise dos mesmos, bem como no referencial teórico abordado, de que os mesmos ocorreram da forma descrita, devido ao tipo de fala da docente, o qual teria

provocado os referidos tipos de fala e de participação da criança. Isso permite responder a um dos **objetivos específicos desta investigação, já que se evidenciou a desvalorização ou a ausência da importância atribuída à fala da criança na ação docente.**

O tipo de participação dos sujeitos crianças em que se constatou **a ausência das orientações da docente para a realização da atividade**, tendo havido **organização própria das crianças** remete a reflexões voltadas aos postulados acerca das ações de cooperação, como destaca Piaget (1973b). As crianças se relacionaram com seus pares e não houve intervenção da docente. A situação em questão, caracterizada pelo comportamento autônomo e cooperativo das crianças, poderia até ser interpretada por um prisma de autoritarismo, de desatenção da docente e desobediência das crianças. É claro que os sujeitos crianças ainda estão em uma faixa etária em que não saíram totalmente da linguagem egocêntrica, ou seja, ainda se encontram em um período de transição para a conquista, segundo Piaget (1973b), da linguagem socializada, bem como da construção da cooperação. Logo, não conquistaram ainda o processo de autonomia, o qual ocorre em estágios posteriores. Todavia, arrisca-se dizer, até mesmo considerando que, para o autor, tais processos não se desenvolvem de maneira linear, nem mesmo são aprisionados a um estágio, que os sujeitos crianças tiveram indício de estarem ingressando no desenvolvimento do processo de autonomia, o que pode ser constatado na fala, nas organizações dos grupos e nas brincadeiras. Elas não permaneceram passivas diante da ausência de atuação docente.

Quanto ao **tipo de participação da docente** em que houve **organizações das atividades e intervenções que facilitaram a participação das crianças; expressão de afeto, amizade, confiança, segurança e atenção com a criança; satisfação com o trabalho**, sua análise suscita reflexões acerca da importância da qualidade das discussões entre criança e adulto, fator que Piaget (1973b) destaca para um tipo de educação ativa, que envolve as conversas. O autor afirma que a intervenção do adulto modifica, de forma significativa, a conversação da criança. Pode-se perceber que a docente, de forma muito simples, envolveu as crianças em diferentes conversas, em um mundo imaginário, proposto nas diferentes brincadeiras. Trata-se de um dado de grande importância ressaltado por Piaget (1973b), ao enaltecer uma educação ativa, na qual a criança brinca, toma decisões, conversa as quais têm grande importância. Esses fatores foram percebidos nas referidas situações que revelaram esse tipo de fala, tanto na forma de intervenção da docente, como na fala dos sujeitos crianças.

Dessa forma, é preciso retomar os estudos de Rappaport (1981) acerca da teoria piagetiana, que tratam de uma visão interacionista do desenvolvimento humano, uma vez que a criança é compreendida em um processo ativo de ininterrupta interação. A autora salienta

que a realidade externa ao sujeito representa um componente que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento de forma adaptativa. O papel do desenvolvimento consiste em alavancar estruturas lógicas para que o sujeito possa agir sobre seu meio, de maneira cada vez mais certa e complexa. Sendo assim, como complementa a mencionada autora, os processos iniciais da mente, aqueles herdados, passam por um processo de organização, influenciado pelo meio físico e social, desencadeando uma relação indissociável entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Davis (1981) acrescenta que, na estreita relação de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sob o prisma piagetiano, o outro é o grande responsável pela emergência dos conflitos cognitivos.

É nessa relação de sujeito epistêmico e objeto de conhecimento que Piaget (1978a) postula que os esquemas, ou seja, os processos mentais, são os responsáveis pela coordenação do comportamento do sujeito. Ao ocorrer o processo de adaptação do organismo ao meio, ou ao objeto de conhecimento, tal adaptação é norteadada pela base biológica, a qual ajusta a ação dos esquemas e do ambiente em que o sujeito se encontra inserido.

Rappaport (1981) destaca que Piaget considerou a relação com o objeto fundamental, todavia ela não se basta em si mesma no processo de desenvolvimento cognitivo humano. É imprescindível que haja o estímulo e a prática do raciocínio, que está estreitamente atrelado à construção do pensamento lógico, proveniente, por sua vez, de processos internos de reorganização. Tais processos são estudados exaustivamente por Piaget: a maturação do organismo, a experiência do sujeito com os objetos, a convivência do sujeito no âmbito social e, por fim, o processo de equilíbrio.

Dessa forma, para Piaget (1978a), o processo de conhecimento implica uma estreita relação entre o sujeito e o mundo no qual está inserido. Implica uma importante relação desse meio e do objeto com as estruturas internas do sujeito. Trata-se, como ressalta Piaget (1978a), de uma relação ativa de interdependência entre uma instância, que é o sujeito, e a outra instância, que é o objeto e vice-versa; assim, o que ocorre é a assimilação da relação de intercâmbio. Nesse sentido, “[...] a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro” (PIAGET, 1978a, p. 388). Ocorre, portanto, uma constante inovação e reorganização dos processos mentais, o que confere à ação do sujeito um papel fundamental.

Também a respeito da intervenção do adulto, Luria e Yodovich (1985) salientam o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento infantil. Esse papel decisivo da linguagem pôde ser comprovado em uma investigação que os autores realizaram com gêmeos que apresentavam severo atraso na linguagem. Mediante a separação dos meninos, que foram

inseridos em grupos diferentes de crianças, provocou-se neles a necessidade de comunicação verbal, extinguindo a causa que perpetuava o atraso na linguagem dos gêmeos. Com os primeiros resultados, ocorreram melhoras nos dois meninos. Os autores iniciaram um ensino especial da linguagem com um dos gêmeos e os resultados positivos vieram rápido no que diz respeito à linguagem e sua função, inicialmente incipientes. Houve vários fatores de avanços e, até mesmo, de apropriações totais antes inexistentes, resultando, finalmente, na apropriação de um sistema linguístico pelo gêmeo submetido à intervenção. A comprovação de Luria e Yodovich (1985) acerca da função da linguagem no desenvolvimento infantil auxilia na reflexão sobre as situações referidas em que foi constatado esse tipo de fala da criança.

Além do exposto, ainda é necessário tecer reflexões a respeito da participação dos sujeitos docentes, segundo a perspectiva de Wallon (1981). Esse autor discute acerca da psicogênese da pessoa, na formação do eu, na compreensão da pessoa integrada ao meio do qual é parte constitutiva e o qual simultaneamente constitui, integralizando os domínios funcionais que compõem a pessoa: a inteligência, o movimento e a afetividade. Como ressalta o autor, não é possível analisar os processos psíquicos separadamente, devido ao fato de que tais processos formam um todo indissociável. Mediante a atividade da criança, nas diferentes funções (motora, afetiva e cognitiva), apresenta-se a psicogênese da pessoa completa. Para Wallon (1981), a afetividade, que integraliza todas as dimensões do desenvolvimento humano, possui maior constância, sendo fundamentalmente social. Sentimentos como a alegria, o medo, a tristeza, dentre outros, representam um papel significativo na relação da criança com o meio. O autor preconiza que a criança, por meio da afetividade, suscita, no outro sujeito, a atitude de se voltar para ela e atender às suas necessidades. Assim, emite uma forma de comunicação, de expressão tônica e orgânica, pois interfere na respiração, no ritmo cardíaco e no tônus muscular e postural, contagiando o outro e tornando-se visível a ele, fator importante que contribui para a formação da consciência e da inteligência.

O movimento, como postula Wallon (1981), é um fator inicial da existência de vida no âmbito psíquico da criança. Fator este que acompanha todas as fases da vida humana, perpassando todos os domínios funcionais. Os movimentos possuem um papel denominado instrumental, segundo Wallon (1981), por favorecem as possibilidades de deslocamento, ou mesmo a ação direta do sujeito com o meio (andar, pegar objetos, mastigar, dentre outros), abrangendo as áreas relacionadas ao aspecto biológico. O autor preconiza o desempenho do movimento como ferramenta de expressão do pensamento, já que contém uma significativa função de comunicação interior, que se associa ao outro sujeito e, sobretudo, contribui para a

organização do pensamento do sujeito. Portanto, a fala e o sorriso podem se citados como evidência dos movimentos cujo papel é denominado expressivo.

A inteligência ou a cognição, de acordo com Wallon (1981), é compreendida mediante o vínculo das significativas atividades da cognição humana, que são o raciocínio simbólico e a linguagem. Conforme a criança aprende a falar sobre o objeto e a pensar nele em sua ausência, tanto se amplia a capacidade linguística, como se desencadeia, de forma inter-relacional, o desenvolvimento do raciocínio simbólico e da capacidade de abstração. Essa capacidade simbólica, peculiar ao homem, se concretiza por intermédio dos signos e da representação de objetos e ideias. Tais capacidades, potencializadas na espécie humana, se desenvolvem devido à vida em sociedade.

O papel da afetividade é fundamental na apropriação da linguagem, consistindo, portanto, em uma ferramenta importante para a organização e estruturação do pensamento infantil. Wallon (2008) ressalta que é especificidade da cognição o fato de o sujeito direcionar-se para o meio em que ele se insere, objetivando conhecê-lo e buscando, por exemplo, classificar, seriar, resolver, definir, conceituar. Isso porque é justamente em meio aos conflitos, diante do confronto de ideias opostas vividas no meio exterior social e na sua solução ou decisão, sob a forma de encaminhamento oferecido aos mesmos, que ocorre a evolução da inteligência.

Na concepção de Wallon (2008), o domínio funcional da inteligência passa a existir a partir da afetividade. A criança vive um período inicial de fusão emocional e, mediante a sua relação com seu meio social, se apropria da linguagem e constrói a inteligência. Pode-se dizer que a afetividade permite o acesso da criança à linguagem, provocando o desenvolvimento da inteligência. Inicialmente, a inteligência, denominada discursiva por Wallon (1989), organiza a ação, por meio da representação, de modo autônomo; assim, o sujeito fala sobre um objeto da realidade, sem que, necessariamente, este esteja presente. Segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência caminha a partir de uma condição do sujeito de indiferenciação rumo a uma situação de diferenciação. Esse estado é denominado sincretismo. A atuação do processo de diferenciação é de significativa importância para a construção do sincretismo. É nesse processo que a criança se apropria do “pensamento categorial”, que significa a capacidade de pensar por meio de categorias, de conceitos. Tal processo se firma no término da primeira infância.

A pessoa, na perspectiva de Wallon (2008), se incumbe de coordenar os demais domínios. Ao fazer isso, atua no desenvolvimento da consciência e da própria identidade, buscando integrar as outras áreas, no que tange aos constantes conflitos relacionais entre elas.

Nesse sentido, Santos e Lima (2009) acrescentam que é o corpo humano o responsável por agregar em si as emoções e as relações sociais; desse modo, alarga-se o entendimento de que tal corpo é capaz de se expressar e de se comunicar mediante sua inserção em uma situação.

Em vista desses apontamentos, considera-se que os fatores relacionados à participação dos sujeitos docentes, sua intervenção, seus procedimentos pedagógicos, enfim, sua ação, podem ser considerados adequados, no sentido de oportunizar a fala da criança e a ampliação do lugar de sua fala na ação docente. Esse tipo de **participação da docente**, ao entrecruzar os tipos de fala e de **participação da criança**, percebeu-se que o mesmo ocorreu exatamente no **tipo de fala da criança: conversas entre as crianças, em brincadeiras nas quais expressaram os próprios desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos, produções e conquistas; muitas interações, com todas as crianças participando da atividade, falando, cantando e se movimentando com alegria, satisfação e interesse.**

Nas situações em que a docente apresentou ação que provocou a fala da criança, também ocorreu, uma fala da docente adequada aos referidos fatores da fala da criança. Ademais, nessas situações, as crianças apresentaram uma fala mais desenvolvida, puderam falar e ser ouvidas. Sua fala foi valorizada, de modo que a criança pôde expressar seu pensamento e agir de forma cooperativa. A participação docente foi capaz de provocar a expressão da fala da criança, bem como uma participação permeada por uma relação que visou ao desenvolvimento da pessoa completa e integrada, nas dimensões afetiva, cognitiva e do movimento, segundo os pressupostos wallonianos.

Pode-se dizer, portanto, e visualizado nos Quadros 13 e 14, que o referido tipo de participação docente favoreceu a apropriação, o desenvolvimento e a ocorrência da fala da criança em seu ambiente escolar, respondendo a um dos objetivos específicos desta investigação. Isso porque as categorias a **fala e a participação da docente** se traduzem em atitudes e em diferentes ações, que estão intensamente envolvidas de concepções, conhecimentos, valores, crenças, dentre outros elementos, com relação ao seu trabalho com as crianças. A ação dos sujeitos docentes mostrou-se essencial, tanto para o desenvolvimento e o alargamento da fala, como para o desenvolvimento geral das funções psicológicas superiores dos sujeitos crianças.

Quanto à **categoria participação**, especificamente a **participação da docente**, pontuam-se os três tipos que se aproximam entre si: **1) tomou conhecimento das falas e dos assuntos das crianças somente quando perguntou e a criança respondeu em voz alta; ouviu a fala das crianças com aflição, só para cumprir a formalidade da atividade; 2) desatenção às falas das crianças; atividades propostas não exigiram preparação,**

planejamento, esforço nem dedicação da docente; ausência de iniciativa; aspereza; insegurança nas decisões e ações; cansaço; desânimo; desinteresse com relação às atividades realizadas; descontinuidade e fragmentação dos conteúdos desenvolvidos nas atividades; ausência de experimentações práticas dos conteúdos expostos pelas falas dos docentes; 3) cuidou das crianças de longe, com a intenção de que elas não se machucassem nem brigassem.

Sob o prisma de Vigotski (2000b), a imitação se constitui em um dos caminhos fundamentais rumo ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do ser humano. Assim, as relações sociais podem ocorrer de forma direta ou mediada, sendo fundamentais para a constituição das funções psíquicas superiores do sujeito. A mediação, conceito desenvolvido por Vigotski (1994), a qual é proveniente da interação entre homem e ambiente, com base no uso de instrumentos e de signos. Ao se apropriar dos signos produzidos culturalmente, o homem modifica sua consciência sobre a realidade, resultando no desenvolvimento dos seus processos mentais superiores. Salienta-se a importância da compreensão do referido conceito, o qual significa a interferência de um fator em um determinado processo, na relação do homem com o seu meio. Tal relação, segundo Vigotski (1994), não ocorre de forma direta, mas mediada pelos instrumentos e signos, especialmente por uma mediação semiótica, o que ocorre por meio da relação com o outro e com o mundo.

Os **tipos de participação da docente**, revelados pelos dados deste estudo e discutidos neste momento, podem ser interpretados à luz dos pressupostos vigotkianos anteriormente apresentados acerca da dimensão semiótica da mediação promovida por essa participação. Nota-se que a participação ocorreu de forma corporal, “de corpo presente”, despida de uma relação participativa semiótica. Esses fatores desencadearam uma ação docente extremamente precária, não contribuindo, com efeito, para o alargamento da fala da criança e para a criação de oportunidades para a criança falar e, conseqüentemente, expressar seus pensamentos e sentimentos.

No referido tipo de participação do sujeito docente, pontuado nessa subcategoria, evidenciou-se o avesso da participação docente ou, poder-se-ia dizer, que houve a constatação da omissão da participação do sujeito como profissional docente. Os motivos e problemas enfrentados pelos sujeitos docentes são inúmeros e devem ser considerados neste estudo, pelo fato de envolver a pessoa docente, não sendo possível elaborar um estudo dissociado das dimensões que envolvem o sujeito, como, por exemplo, os problemas relacionados às condições de trabalho, aos baixos salários que obrigam o docente a assumir uma exaustiva carga horária, a precária formação, dentre outros. Todavia, a transformação da ação docente é

necessária, porque esta tem se mostrado decisiva na proposta de oportunidades para a expressão da fala dos sujeitos crianças.

Os fatores evidenciados no referido tipo de participação do sujeito docente demonstram a ausência da participação docente, de modo a efetivamente atuar no desenvolvimento integral da criança, sujeito desta investigação. Interpretam-se tais pressupostos teóricos, vinculando-os ao enfoque deste estudo, de modo que seja cabível dizer que, frente ao exposto, é provável que ocorra o desenvolvimento do lugar da fala da criança, se for realizada com ela uma ação docente voltada à sua pessoa completa.

É preciso, ainda, que sejam considerados, de forma integral e simultânea, como destaca Wallon (2008), os aspectos da afetividade, da cognição e do movimento. Pode-se dizer que não foi possível a realização desse tipo de ação, pelo fato de a docente permanecer corporalmente longe das crianças e, principalmente, pelo fato de ela não ter estabelecido qualquer tipo de interação, qualquer envolvimento, por meio da fala, com os sujeitos crianças. É possível afirmar, portanto, que os fatores anteriormente mencionados dificultam a apropriação, o desenvolvimento e a ocorrência da fala da criança em seu ambiente escolar, o que responde a um dos objetivos específicos desta investigação. Isso porque, em relação à análise do referido tipo de participação dos sujeitos crianças e das práticas educativas, pode-se constatar que aquelas ações mais impróprias e nocivas, como, por exemplo, o constante autoritarismo no trabalho com a criança pequena, puderam ser observadas no tipo de fala dos sujeitos docentes em questão.

É necessário conceber a problemática revelada nas categorias fala e participação da criança e da docente, o que significa procurar conceber e identificar uma problemática silenciosa que, se não for olhada de perto e estudada, pode passar despercebida ou ser entendida como fatores habitualmente praticados na dinâmica professor-aluno. As contribuições teóricas são claras, com relação à necessidade de ações docentes direcionadas às peculiaridades da criança para que sua fala ocupe lugar na ação docente e para que esse lugar seja sinônimo de criança participativa, ativa e sujeito de seu desenvolvimento.

Sendo assim, faz-se necessário considerar os aspectos relacionados às medidas legais e de políticas públicas de formação docente, voltadas à educação infantil, que considerem suas peculiaridades. Medidas estas como observam Freitas (1999) e Brzezinski (1999), que sejam realmente capazes de solucionar o problema da formação. Que repudiam uma prática docente, Cerisara (2000) de atuação do professor como um executor secundário de propostas. Por isso, Catani et al. (2000) observam a necessidade de o professor assumir sua posição de sujeito da própria ação e romper com a desvalorização da função do professor, principalmente o de

educação infantil, na sociedade. Essa desvalorização foi desencadeada, conforme ressaltam os autores anteriormente citados, pelo fato de que grande parcela de mulheres ingressou na carreira do magistério. Esse fato surgiu como resultado de manobras políticas que uniram o feminino (professora com maternidade) ao magistério (considerado vocação inata) e aos baixos salários (mão-de-obra barata), por conta da progressiva democratização do ensino. Ocorre também a compreensão de que o trabalho, por ser realizado com crianças pequenas, seria um trabalho fácil, de pouco valor e, por anteceder a escolarização, não seria necessário que houvesse qualidade ou aperfeiçoamento na formação da professora.

O desafio contemporâneo, como sustenta Muniz (2003), trata-se de capacitar o profissional, com vistas à sua atuação na Educação Infantil, para que o mesmo, como observa Sacristán (1998), possa ser um sujeito transformador de seus fazeres. É necessário que o professor despreze a atitude de passividade, cuja ação o leva a adotar propostas sem qualquer tipo de adaptação ou questionamento. Kishimoto (1999) complementa essa ideia, destacando a cumplicidade e o envolvimento dos docentes na construção e reconstrução de suas ações pedagógicas, como fator preponderante para a elevação da qualidade de seu trabalho.

Retoma-se o referencial teórico desta investigação, principalmente as concepções de Vigotski, Piaget e Wallon acerca do desenvolvimento infantil e, especificamente, suas contribuições para a realização de uma ação docente que alargue o lugar da fala da criança, de modo que esta seja sujeito ativo e a docente contribua para que a criança deixe para trás a fala egocêntrica e construa uma fala socializada, assim como a cooperação, conforme propõe Piaget (1973b; 1975; 1977). É preciso que a fala da criança e a da docente contribuam decisivamente para o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores, como preconiza Vigotski (1994; 2000a; 2000b; 2001). Assim, é preciso que a ação docente considere a criança completa, conforme assevera Wallon (1975a; 1981; 1989; 2008), nas dimensões da afetividade, da cognição e do movimento, envolvendo sua pessoa de forma integral, com vistas à conquista do lugar da fala na ação docente.

Pelas razões expostas, é necessário que ocorra a prática da pedagogia da participação, como destacam Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), mediante o surgimento de novas concepções que auxiliem no entendimento da ação docente e dos saberes necessários a ela. Os questionamentos acerca da qualidade na formação docente, tanto na inicial como na contínua ou mesmo na formação em serviço, são decorrentes de lacunas, falhas e da precariedade constatada pelos diferentes autores apresentados. Todavia, é clara a incansável busca pela conquista de coerência desses estudiosos, em prol da qualidade e integração teórico-prática na formação docente. O professor é um profissional que se encontra em

constantes e conflitantes mudanças em sua formação. Por isso, não se deve esquecer, como já mencionado, da criação e inovação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da área da educação infantil, nas dimensões referentes à legislação, às formações inicial, contínua e em serviço, à infraestrutura, dentre outros. O foco central desta investigação é a ação, mas ela se reduz a nada, se for realizada de forma cega, mecanizada ou indissociável dos aspectos mencionados, mesmo porque se a ação docente estiver desvinculada do todo em que está inserida, desencadeia-se um equívoco sem precedentes.

Portanto, houve, desde o início desta investigação, a preocupação em considerar os sujeitos desta pesquisa, crianças e docentes, e os objetos de estudo, que são a fala da criança e a ação docente, inseridos em um contexto, que os influencia e é influenciado por eles, frente à realidade vivenciada em uma dada sociedade, em um dado grupo social, em uma dada realidade educativa. Sendo assim, não se adota uma postura de “culpabilização” aos docentes pelos tipos de problemas evidenciados. Procura-se, antes, construir uma postura científica para esta investigação, unida a todas aquelas que visam contribuir com a educação infantil, possa com ela e para ela representar um subsídio teórico-prático na busca de soluções aos problemas evidenciados nesta investigação.

Os dados apontaram para a necessidade de refletir sobre a formação docente, para que se possa repensar os saberes teórico-práticos elaborados em cursos de formação inicial. É importante destacar que, ao analisar a formação dos sujeitos docentes (atendente de creche e professora), verificou-se que todos completaram a formação inicial exigida para a atuação com crianças de educação infantil. Sendo assim, o que é realmente necessário não diz respeito ao tipo de formação realizada pelos sujeitos, visto que a mesma traz bagagem teórica e também experiência na atuação com a criança pequena. Ao que parece, o que tais profissionais estão precisando é de outro estilo de formação, voltada à ação docente. Souza (2005), por exemplo, constatou que os conhecimentos referentes ao âmbito do cuidar, embora sejam importantes e demandem conhecimentos específicos para a realização dessa prática, muitas vezes não integram os currículos dos cursos de formação profissional.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa sinalizam-se para um questionamento ao tipo de influência formadora que as universidades mantêm na formação inicial e contínua dos docentes atuante nas instituições de educação infantil. É necessário uma formação docente que proporcione a construção do **como fazer**, da prática, mas com todos os sentidos abertos à teoria, de modo que se conquiste um tipo de formação capaz de proporcionar ao professor um posicionamento crítico e reflexivo para que desenvolva autonomia em sua forma de pensar e agir, resultando em um profissional cooperativo e criativo.

Desse modo, é preciso criar as condições para que eles participem, como profissionais atuantes, na elaboração e transformação das políticas educativas, construindo, assim, uma identidade enquanto profissionais da educação. Todavia, para que isso ocorra, torna-se necessário verificar se os cursos de formação inicial e continuada oferecem respaldo teórico-prático às especificidades da educação infantil para uma formação que possibilite aos professores uma atuação em que eles percebam a criança em seu desenvolvimento social, físico e cognitivo e afetivo. Isso porque, na etapa de ensino da educação infantil, há uma série de peculiaridades, necessitando-se de um profissional cujo perfil atenda a elas.

Tendo em vista tais pressupostos, constatou-se, em todas as situações do **primeiro agrupamento**, a ausência de intencionalidade docente para envolver a criança em atividades em que ela pudesse se expressar, principalmente, por meio da fala. Além disso, constatou-se, principalmente, a inexistência do lugar para a criança falar na referida ação docente. Por isso, é premente a concretização de uma ação docente baseada em pressupostos intencionais que sejam capazes de equilibrar as dimensões do cuidado e da educação. Para tanto, deve-se contar com o encaminhamento de profissionais docentes que possam realizar atividades que tenham significados para a vivência e o desenvolvimento da criança, não a obrigando a ficar tanto tempo em situação de espera, como quem deve ouvir calado. Tampouco a criança deve ficar imersa em uma situação de confusão, desentendimentos, brigas e choros, ou fazer uso contínuo do brinquedo como um artifício de ocupação do tempo, no intuito de esperar o horário de fazer alguma atividade, qualquer que seja ela. A docente deve estar imbuída das mesmas exigências de competências e de formação, para cumprir quaisquer atividades com as crianças, pois essas atividades não são menos importantes do que qualquer outra realizada na educação infantil.

É preciso, portanto, combater rupturas no processo de formação da criança, as dicotomias e dissociações encontradas nas práticas docentes, a descontinuidade no processo de apropriação de conhecimento, de desenvolvimento e de educação da criança pequena. Isso porque compreender a criança como cidadã, sujeito social e histórico, sujeito de direitos, que reproduz e produz cultura, como define Sarmiento (2004), significa contribuir para que esses aspectos se concretizem, transformando-se em realidade, na sociedade e no sistema educacional.

Esse desenvolvimento integral da criança tem relação direta com a ação docente conforme assinalam Barbosa e Horn (2001). Há necessidade de conhecer formas de organização do tempo e do espaço, contrabalançando as atividades de livre escolha da criança e coordenadas pelo adulto com as coletivas e individuais, em espaços fora ou no interior da

instituição. Vincula-se, como destacam Santos (2001) e Nicolau (1986), à necessidade de realizar com as crianças diferentes atividades, com o uso de diferentes materiais na rotina da educação infantil, como o faz-de-conta, os jogos, as brincadeiras, a dramatização, a música, a dança, o desenho, bem como o brincar. Relaciona-se também ao trabalho específico com a linguagem oral, como fator essencial nas interações; com a iniciação à linguagem de alguns conceitos matemáticos, como salienta Junqueira Filho (2001); com alguns conceitos de ciências, desenvolvendo-os de maneira lúdica, a fim de instigar a imaginação, como menciona Rosa (2001).

Vale dizer que não importa o fato de uma determinada atividade parecer simples ou mesmo corriqueira, pois o que não deve ocorrer é a mecanização e sua dissociação da vida das crianças. A atividade necessita ter significado e proporcionar desenvolvimento à criança. Por isso, aquelas atividades realizadas nas diferentes situações, como por exemplo, dentre outras, nos seguintes atividades realizadas, que podem ser vistas no Quadro 12: o *brincar com o Lego; a contação e recontação da história “A Arca de Noé” pela docente e pelas crianças, com personagens de brinquedo; pintar o desenho de um peixe mimeografado; brincar com peças em madeira com formas geográficas e coloridas*, que foram evidenciadas como ações que **não** contribuíram para o desenvolvimento do lugar da fala da criança. Contudo podem ser consideradas como “interessantes” instrumentos de crítica, questionamento e forma de conscientização dos profissionais em sua prática na educação infantil.

Frente às discussões a respeito da ação docente na educação infantil e respondendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, verificou-se que a ação docente analisada proporciona influências importantes e significativas no desenvolvimento e alargamento do lugar da fala da criança em seu ambiente educativo. Seu papel é significativo, motivo pelo qual se configura a necessidade premente de um profissional inovado, capaz de repensar sua formação, em um constante diálogo com seus pares, com pesquisadores, teóricos, com os pais e com a sociedade, de maneira que possa definir e construir novos significados relacionados ao trabalho com a criança pequena.

Diante do exposto, conforme mencionado anteriormente, reafirma-se que os próprios dados puderam apontar caminhos a serem trilhados acerca do tipo apropriado de ação docente. Isso pelo fato de que as três situações em que se constatou uma ação docente imbuída de conhecimentos e de concepções, voltadas aos tipos **de fala e de participação da docente** que provocaram a **fala e a participação da criança**, que podem ser conferidos nos Quadros 13 e 14, foram apontadas como aquelas capazes de exercer um papel preponderante

no alargamento do lugar ocupado pela criança para falar, oportunizando e desencadeando seu desenvolvimento integral.

Nessas três situações, a docente atuou de modo a envolver as crianças nas atividades, conversou com elas, provocou sua fala de modo descontraído, espontâneo e lúdico, ao brincar de “lobo” e “dirigir um carro”, de “modelar massinha” e “brincar no pátio com vagens, pedrinhas dentre outros”. A ação da docente foi decisiva, visto que as falas das crianças tiveram espaço, lugar. Houve oportunidade para a criança falar, ser ouvida e valorizada em sua expressão. Contudo, esse tipo de ação docente, de encaminhamento das atividades, representou uma pequena parcela diante de todas as situações observadas. Por outro lado, mesmo representando uma pequena parcela de situações, elas podem ser consideradas como pistas importantes para a ação docente na educação infantil. Há, assim, necessidade de que ocorram sérias transformações na ação docente, em suas formas de encaminhamentos, no âmbito do como fazer.

Por fim, convém lembrar que esta investigação não teve um caráter de intervenção, no sentido de investigar se, mediante um determinado tipo de ação docente, por exemplo, haveria respostas diferentes de identificação do lugar da fala da criança na ação docente. Sendo assim, esse se faz um dos motivos pelos quais as investigações acerca dessa temática precisam continuar, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da educação infantil na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 9, p. 27-38, 1984.

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 183-204.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAIDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARRETO, Angela Maria Ferreira Rabelo. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 37, p. 7-21, 1995.

BARRETO, Ângela Maria Ferreira Rabelo. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 11-15.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação e infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. cap. 2, p. 31-80.

BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Introdução. In: BECKER, Fernando (Org.). **Revistando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 5-8.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de M. João Álvarez et al. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. A formação de professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e em Cursos Normais Superiores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999, Seção 1, p. 4-5.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília. 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE nº 133/01, de 30 de janeiro de 2001. A formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243%3Aparecer-ces-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 18 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 agosto, 1971. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/clinger/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-569271>>. Acesso em: 18 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 44. 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 22 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **O Ensino Fundamental com duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 4 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação básica. **Ensino Fundamental com duração de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 é fundamental.** Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 1998. v. 1, v. 2, v. 3.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. Parecer n. 04 SEF/DPE. **Política de formação continuada.** Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Parecer nº 04/2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. CNE/SEB. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 06 jun. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 15 set. 2010.

BRZEZINSKI, Íria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria et al. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 141-158.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-34.

CAMPOS, Maria Malta. A política de educação infantil no contexto das políticas de infância no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador.** São Paulo, 2004. p. 53-68. Material impresso e encadernado de textos de diferentes autores sobre Educação infantil de cunho educacional. Na folha de rosto do documento: PEC – Formação Universitária dos Municípios: Programa de Educação Continuada. Educação Infantil.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador.** São Paulo, 2004. p. 53-68. Material impresso da USP/PUC. Programa de Educação Continuada – Educação Infantil.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a didática**: ensaios. São Paulo: Saraiva, 1974.

CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 80, v. 23, p. 329-348, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 19-49.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, p. 35-50, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréia Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, Cesar; GILLIÈRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 49-57, jan./jun. 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**, São Paulo: Manole, 1990.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DAVIS, Cláudia. Modelo da aprendizagem social. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981. v. 1, p. 76-91.

DIDONET, Vital. **FUNDEB**. São Paulo, 2007. Palestra Proferida no Fórum Paulista de Educação Infantil, CAP/USP, São Paulo, 28 out. 2007.

DIDONET, Vital. **Plano nacional de educação**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, DF: Ed. da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Ed. da UFMG, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30/grupoestudos/GE01>. Acesso em: 2 mar. 2009.

FIORENTINE, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria G. et al. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras e ALB. 1998. p. 307-335.

FISCHER, Marilisi. **A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para ser uma boa professora de bebês**. 2007. Dissertação (Mestrado)-Univali, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p.17-44, dez. 1999.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MOVIMENTO Interfóruns de Educação Infantil no Brasil: construindo o presente. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de Professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 165, p.189-207, maio/ago. 1989.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, DF, n. 7, p. 45-49, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, ago. 2000.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-22.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 1, n. 8, p.131-142, 1997. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-641997000100008>. Acesso em: 29 abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LURIA, Aleksander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 39-58.

LURIA, Aleksander Romanovich. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

LURIA, Aleksander Romanovich; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)-Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, S. M. Educação infantil: concepções, perspectivas e profissionalização na contemporaneidade. In: ZABALA, A. C. **Identidade profissional, conhecimento e práticas educativas**. Unioeste: Francisco Beltrão, 2004.

MERANI, Alberto, L. **Psicologia e Pedagogia**: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Tradução: L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.
Pronunciamento: construindo o presente. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2002.

MUNIZ, Marise. Educação infantil como prioridade na administração pública. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52. p. 60-67, jul./ago. 2003.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Anos 90**: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. São Paulo: USP: PUC, 2004. p. 69-77. Material impresso e encadernado de textos de diferentes autores sobre Educação infantil de cunho educacional. Na folha de rosto do documento: PEC – Formação Universitária dos Municípios: Programa de Educação Continuada. Educação Infantil.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky : cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 172.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A solução de problemas e os jogos na construção de ideias matemáticas na educação infantil.** São Paulo, 2004. p. 372-379. Material impresso e encadernado de textos de diferentes autores sobre Educação infantil de cunho educacional. Na folha de rosto do documento: PEC – Formação Universitária dos Municípios: Programa de Educação Continuada. Educação Infantil.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; SAISI, Neide Barbosa. **A constituição do sujeito ativo em Piaget.** São Paulo, 2004. p. 345-368. Material impresso da USP/PUC, impresso e encadernado de textos de diferentes autores sobre Educação infantil de cunho educacional. Na folha de rosto do documento: PEC – Formação Universitária dos Municípios: Programa de Educação Continuada. Educação Infantil.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade:** Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação, Campinas, SP: n. 74, 27-42, 2001, abr. 2001.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al. A educação infantil e o MIEIB. In: MOVIMENTO Interfóruns de Educação Infantil no Brasil: construindo o presente. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2002.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, C.; BERTRAM, A. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães S'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973a. p. 11-70. Coleção Culturas em Debate.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3. ed. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973b.

PIAGET, Jean. A passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceptuais. In: _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jôgo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. cap. 8, p. 285.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. Introdução: o problema biológico da inteligência. In: PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a. p.13-29.

PIAGET, Jean. **Piaget, vida e obra**. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra, Célia E. A Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. V-XVIII. Série: Os Pensadores.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo Piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-122.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981. v. 1, p. 51-75.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de ciências e educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, 2002, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Unesco, 2003. p. 33-81.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Elaine Gomes dos; LIMA, José Milton de. A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon. Motriz. **Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.15, n.2, p.340-348, abr./jun. 2009.

SANTOS, Fernando Tadeu. Educação por inteiro. **Revista do Professor Nova Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 160, p. 30-32, mar. 2003.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Factores de reinstitucionalização**. Material impresso da USP/PUC e encadernado de textos de diferentes autores sobre Educação infantil de cunho educacional. Na folha de rosto do documento: PEC – Formação Universitária dos Municípios: Programa de Educação Continuada. Educação Infantil.

SILVA, Ana Maria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Revista Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 25, p. 42-57, 1999.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 24-44.

SOUZA, Lilian Cristina de. **Os saberes dos professores de educação infantil**: características, conhecimentos e critérios. 2005. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estádios de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Tradução: Manuel Maia. Lisboa: Afrontamento, 1987. v. 1, cap. 1, 2, p. 159-325.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRIO, Isabela Gonçalves. A educação física infantil na perspectiva de Henry Wallon. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO: ENSINAR E APRENDER, FORMAÇÃO DE PERCURSO E PROJETOS, 4., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartolotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEIRA, Livia M. Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1987. 346 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 241-394.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000c. cap. 4, p. 121-138.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-142.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai, 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução: Pedro Dantas da Silva. Itu: Divisão Européia do livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Estampa, 1975a.

WALLON, Henri. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialécticos da Psicologia. In: WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b. p. 173-188. (*sic*).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução: Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANINNI, Íris Célia Cabanelas. Educação infantil enquanto direito. In: _____. **Educação infantil**: construindo o presente. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2002. p. 19-42.

ZAZZO, René. **Henri Wallon**: psicologia e marxismo. Tradução: Calado Trindade. Lisboa: Vega, 1978.