



Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil

Child development, activity and language: implications for the training and pedagogical practices of early childhood education teachers

 **Ana Maria Esteves Bortolanza**
Pós-Doutorado em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE)
Tubarão, SC – Brasil
amebortolanza@uol.com.br

 **Cíntia Resende Corrêa**
Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTRM).
Uberaba, MG – Brasil.
correarcintia@gmail.com

 **Marisângela Nandi Veronez**
Doutoranda em Educação
Universidade do Sul de Santa Catarina
Braço do Norte, SC – Brasil.
maribnsc@gmail.com

Resumo: O presente artigo objetiva compreender as implicações do tripé conceitual de macro categorias – desenvolvimento infantil, atividade e linguagem, tendo em vista a formação de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas. A pesquisa é parte de um estudo bibliográfico (2020), fundamentado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontam a necessidade da formação docente fundamentada com um arcabouço teórico-metodológico, que dê subsídios aos professores em sua formação e atuação, em virtude que precisam compreender como a criança aprende e se desenvolve para organizarem o trabalho docente e planejarem suas práticas pedagógicas de maneira a ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Conclui-se que, para isso, o trabalho docente autônomo, crítico e criativo e as práticas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento das crianças.

Palavras chave: educação infantil; educação desenvolvente; formação de professores; práticas pedagógicas.

Abstract: This article aims to understand the process of literacy and formation of readers from the perspective of the didactic transposition of classic literature into comic books for students in the 1st year of elementary school. We adopted a qualitative approach, of the research-action type, having as participants children from a kindergarten class. The activities related to the classic work "Os Miseráveis" (The Miserable's) allowed us to understand that the literacy process was well perceived during the activities. This process was significant for the children to expand their knowledge of the world. The research also showed that from the activities carried out in the reading of the literary work, most students are at a literacy level above what is expected for their age group.

Keywords: child education; developmental education; teacher training; pedagogical practices.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende; VERONEZ, Marisângela Nandi. Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23879, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23879>.

American Psychological Association (APA)

Bortolanza, A. M. E., Corrêa, C. R., & Veronez, M. N. (2023, jan./abr.). Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-19, e23879. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23879>.

1 Introdução

Partindo das concepções sobre *desenvolvimento infantil, atividade e linguagem*, consideramos que esse tripé conceitual é fundamental para nortear as ações pedagógicas cotidianas. Portanto, este estudo objetiva compreender as implicações desse tripé conceitual de macro categorias – desenvolvimento infantil, atividade e linguagem – para a formação de professores da Educação Infantil e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

Estudos mostram que essas concepções, geralmente, vêm sendo norteadas pela lógica do cotidiano, empiricamente, baseadas em conceitos espontâneos historicamente construídos, ainda que permeadas por fragmentos de conceitos científicos que vão se incorporando à formação inicial e continuada dos professores.

Na perspectiva histórico-cultural, opção teórica que norteou nosso olhar neste estudo, deveriam guiar-se pela apropriação e objetivação da atividade não cotidiana, ou seja, pela esfera complexa da atividade humana para sustentação do trabalho docente voltado para as crianças pequenas.

Pensar a educação como objetivação da esfera complexa da atividade humana requer pensarmos uma lógica que guie o pensar e agir docente. Magalhães (2014, p. 15) explica que,

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

Para guiar-se pela esfera complexa da atividade humana, o trabalho docente necessita orientar-se pela lógica da atividade não cotidiana, e para isso é preciso apropriar-se de uma fundamentação teórico-metodológica que conduza as práticas pedagógicas de professores. Isso requer que o trabalho docente seja livre e criativo, tendo o professor, a liberdade para suas opções teórico-metodológicas a fim de materializá-las em sua turma.

O processo de objetivações está vinculado à atividade, ainda que “sempre genéricas” e encarnam diferentes tipos de genericidade. Não são simplesmente as conseqüências das ações exteriorizadas, mas sistemas de referência quanto às atividades do homem”. As objetivações são produtos do gênero humano e podem ser assim classificadas: em-si e para-si. Em-si são as objetivações produzidas na vida cotidiana como linguagem, costumes, objetos, passam geralmente por uma relação não consciente.

Portanto, a objetivação em-si, para Duarte (2013, p. 99,) é “alienada quanto às máximas possibilidades de humanização”. Já as objetivações para-si se produzem não na esfera do cotidiano através de conceitos espontâneos, e por isso possibilitam a relação consciente com a vida cotidiana.

Com a mediação das objetivações genéricas, tal relação simboliza a transformação do indivíduo em sujeito consciente das condições sociais que determinam sua existência e são por ele determinadas: processo de constituição da individualidade para-si. (DUARTE, 2013, p. 99).

Conviver, socialmente, numa sociedade complexa como a nossa dificulta a plena reprodução da humanidade produzida historicamente em cada indivíduo. A educação escolar tem esse objetivo: mediar a vida cotidiana e a imersão da criança na esfera complexa da atividade humana. Nessa direção, o trabalho docente dos professores pode realizar com as crianças da Educação Infantil uma educação assentada nas máximas qualidades produzidas historicamente pelos homens.

Duarte (2013) mostra que a educação escolar situada na esfera complexa da atividade humana produz desenvolvimento resultante de uma interação complexa, que atende tanto a apropriação dos conhecimentos do cotidiano quanto os conhecimentos científicos que criam novos significados e sentidos na atividade infantil, de maneira a superar a imediaticidade.

Mello (2007, p.12) mostra que é precisa uma teoria que subsidie o trabalho docente:

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

A tarefa docente é, para Mello (2007), formar a inteligência e a personalidade de cada criança para seu desenvolvimento pleno. Para a autora, a criança se desenvolve e se humaniza na atividade mediada por alguém mais experiente, ao apropriar-se dos conhecimentos construídos historicamente. Nesse processo, a linguagem ocupa um lugar fundamental.

Mukhina (1996, p. 233) esclarece que o desenvolvimento da criança na Educação Infantil “amplia seu círculo de conhecimentos”, tornando-a mais independente, e por isso “estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente, com crianças da sua idade”. Nesse sentido, a criança tem uma capacidade ilimitada para aprender como ser histórico-cultural no meio em que está inserida.

Cabe a escola de Educação Infantil desenvolver as potencialidades da criança, ao optar pela Educação Desenvolvente. Segundo Repkin (2003, p. 5),

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

Ensinar, tendo em vista uma Educação Desenvolvente, compreende a criança como sujeito, sendo tarefa do professor de Educação Infantil organizar as condições de aprendizagem de maneira que ela ensine a si própria. Essa educação voltada para o desenvolvimento da criança cria as condições necessárias para que ela, como sujeito em formação, aproprie-se de conhecimentos, resolva problemas, e seja responsável por suas aprendizagens.

Quanto à formação de professores para empreender uma Educação Desenvolvente, estes devem ser formados para sustentar um ensino voltado para as aprendizagens da criança, sendo ela própria o motor de seu desenvolvimento.

Mello (2010, p.1) aponta em seus estudos que,

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

Assim, organizar a escola de Educação Infantil se reveste da maior importância como espaço educacional no qual a criança é o sujeito da atividade, e tem múltiplas capacidades de aprender ao apropriar-se de fenômenos e objetos do mundo da cultura. Esse tipo de educação desenvolve as potencialidades das crianças na apropriação das formas mais elaboradas de cultura a serem objetivadas, que pode expressá-las em diferentes linguagens.

A Educação Desenvolvente é comprometida com a formação da cidadania nas crianças, age como uma educação transformadora, e demanda uma formação de professores pautada na organização do trabalho educativo, tendo em vista impulsionar o desenvolvimento de cada criança, levando-as a superar os desafios para avançar na aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores orientam e apoiam a criança em desenvolvimento.

Mukhina (1996, p. 40) nos instrui ao explicar como se realiza esse processo na criança em desenvolvimento:

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

A criança como um sujeito ativo e capaz, aos poucos vai compreendendo o mundo que a circunda, as relações estabelecidas, assim como os objetos culturais elaborados historicamente pela humanidade. Mas ela não faz isso sozinha. Ela precisa do outro, de alguém mais experiente para ajudá-la e orientá-la nesse processo que implica na aprendizagem e em seu desenvolvimento, no processo de ensino.

2 Concepção de desenvolvimento infantil

Para a criança se humanizar, faz-se necessário “a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, [...] não se exerce na centralização das esferas do cotidiano” (MARTINS, 2007, p. 24). Embora seja papel da escola atuar na esfera da atividade complexa, isso não significa que para o desenvolvimento da criança a escola da infância não trabalhe, também, na esfera da atividade cotidiana.

Segundo Arce (2007, p. 31),

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

Cabe à atividade social em sua principal tarefa desenvolver a psique infantil “por meio da atividade social, atividade está mediada por instrumentos como traço principal, interpondo-se entre o sujeito e o objeto de sua atividade [...]” (MAGALHÃES, 2014, p.41). Isto posto, entendemos que o desenvolvimento infantil principia na atividade social, como atividade externa, para tornar-se atividade interna da criança.

Vigotski (2000) explica o desenvolvimento infantil como processo que evolui e revoluciona por meio de formas encadeadas e recíprocas.

O autor esclarece que se trata de:

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

O autor define as funções psicológicas elementares como funções involuntárias e comuns aos homens e aos animais, e as funções psicológicas superiores se formam voluntariamente no processo de desenvolvimento da criança, originam-se na atividade cultural, portanto não são biológicas, ainda que como processo dialético se situe entre o biológico e o social, de maneira que as funções biológicas não se extinguem mas são superadas quando incorporadas às funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a função psicológica superior atende às necessidades de um determinado comportamento da criança na atividade social, e constitui-se pela educação, seja informal ou formal. O processo exige que a criança interaja em uma atividade, cabendo aos professores, conhecendo como esse processo se dá, potencializar o desenvolvimento infantil.

Valendo-nos dos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, podemos inferir que a impossibilidade do indivíduo ser imerso no mundo da cultura para apropriar-se dos fenômenos e objetos já existentes, este não se constituiria como ser humano. Esse processo se realiza no movimento histórico da humanidade impulsionado pela necessidade de criar e/ou buscar objetos materiais e imateriais, e novos instrumentos culturais.

Na infância, o desenvolvimento infantil advém de uma forma especial de interagir da criança com as formas finais ou ideais do mundo da cultura, enquanto suas formas são ainda rudimentares ou primárias. Vigotski (1994, p. 14) discute a forma desenvolvida

[...] que deve aparecer no final do desenvolvimento da criança, de forma final ou ideal (como é chamada na pedagogia contemporânea) – ideal no sentido de que atua como um modelo para aquilo que deveria ser alcançado no final do período de desenvolvimento; e final no sentido de que representa o que a criança deveria atingir no final de seu desenvolvimento. E chamemos a forma discursiva da criança de forma primária ou rudimentar. O principal traço característico do desenvolvimento infantil é que esse desenvolvimento é atingido sob condições singulares de interação com o meio, onde essa forma ideal ou final (a forma que irá aparecer somente no final do processo de desenvolvimento) não somente já está lá no entorno social e desde o início em contato com a criança, mas na verdade interage e exerce uma influência real sobre a forma primária, nos primeiros passos do desenvolvimento da criança. *Algo que só deve adquirir forma bem no final do desenvolvimento, de alguma forma influencia os primeiros passos mesmo desse desenvolvimento.* (1994, p. 14, grifos do autor).

O meio é o responsável pelo desenvolvimento infantil, ainda que não seja absoluto, assim ele é o responsável por emergir as formas culturais: as formas finais ou ideais. Nessa perspectiva, é

ele que promove na criança as condições para que ela desenvolva sua personalidade. A escola é a instituição pela qual a educação formal se realiza.

Para Farias e Mello (2010), existem três questões fundamentais que demonstram a influência do meio: aprendizagem e o nível afetivo, as regularidades do desenvolvimento psíquico e a mediação do professor. Primeira questão: quanto mais a criança relacionar-se com os conhecimentos, mais imerge no objeto de aprendizagem. Segunda questão, o desenvolvimento psicológico da criança deve ir além das barreiras físicas da escola escolares. Terceira questão, é fundamental que o professor seja um mediador, consciente da função da cultura no desenvolvimento da criança, e para isso precisa organizar as formas de acesso da criança ao mundo da cultura.

Em síntese, a tarefa do professor e da escola é oferecer o meio rico em formas, ideias, necessário para a criança, desafiando-a por meio de problemas e a orientando. Isso implica que os professores ensinem a criança a pensar com conceitos, para que ela desenvolva o pensamento teórico, aprendendo a abstrair, embora os conceitos espontâneos continuem presentes.

3 Concepção de atividade na Educação Infantil

O desenvolvimento da criança se dá dialeticamente, nas contradições, e sofre alterações em conformidade com o lugar que ela ocupa nas relações sociais. Leontiev (2006), mostra que, na Educação Infantil, a criança está numa idade que já percebe a realidade humana de forma concreta, ela aprende com as pessoas mais experientes o sistema de vida dos adultos, e ao repetir essas ações se desenvolve.

Ao se desenvolver, a criança percorre o caminho da atividade externa para tornar-se também atividade interna. A atividade principal ou também chamada atividade-guia¹ determina a transição de um estágio para outro, e possui três qualidades.

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

Leontiev (2006, p. 65) ressalta que a “atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços

¹ Para Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, *QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*, a forma gramatical em russo “veduschaia deiatelnost” pode ser traduzida pelo significado dado por Vigotski como “atividade guia”, e não “atividade principal”.

psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. A atividade principal da criança muda conforme sua idade psicológica.

A atividade principal são processos que se caracterizam pelo objeto e pelo motivo que dirige a criança a executar esse tipo de atividade. Diferentemente da atividade, a ação é “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo [...], mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p. 69). A criança pode começar uma simples ação e transitar para a atividade, processo denominado pelo autor de motivos eficazes (ação) e motivos compreensíveis (atividade). Leontiev (2006, p. 71) cita como exemplo:

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

Nos motivos compreensíveis, a criança entende o significado da atividade, e nessa situação ela pode começar a realizá-la de forma independente, porque essa atividade passa a ter um motivo para ela.

Pela atividade-guia, a criança vivencia outras mudanças e isso promove seu desenvolvimento. Para Leontiev (2006), a ação da criança tem um caráter psicológico, o motivo que conduz sua ação muda de valores, podendo se tornar uma atividade. Nessa direção, o desenvolvimento da criança é marcado por mudanças que se sucedem, e em cada etapa do desenvolvimento, uma nova mudança marca uma etapa nova de desenvolvimento pela qual a criança descobre novos sentidos às significações de suas atividades, culminando assim na última etapa do desenvolvimento: as funções psicofisiológicas.

Para Leontiev (2006, p. 76), as funções psicofisiológicas são concebidas como as “funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade.”. Fazem parte delas as funções mnemônicas, tônicas, sensoriais e outras, e formam a base dos fenômenos subjetivados pela consciência. O desenvolvimento das funções psicofisiológicas é diferente para cada criança e para cada idade faz-se necessário que o professor organize atividades que respondam à necessidade do desenvolvimento infantil.

Na fase pré-escolar, a criança tem consciência que depende de outras pessoas, os pais ou pessoas responsáveis com os quais convive no dia a dia e com pessoas mais distantes com as quais se relaciona mediada pelos pais ou responsáveis. Seu círculo de relações vai aumentando e se torna mais complexo. Ao entrar na escola da infância, esse círculo se amplia com outros adultos e crianças

da mesma idade. Nesse momento, a criança muda seu comportamento no tocante à disciplina e atende às regras estabelecidas.

Vigotski (2008, p. 24-25) conceitua a atividade-guia da criança em idade pré-escolar como a brincadeira, não como atividade que predomina, mas como a atividade, “em certo sentido, [que] é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. A brincadeira, assim denominada por ele, não é a atividade que satisfaz a criança, “porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Também, a brincadeira não deve ser intelectualizada.

O autor alerta para três dificuldades em relação ao verdadeiro significado da brincadeira para a criança. Primeiramente, “a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira”, compreendida como atividade simbólica parecida a um cálculo algébrico, “um sistema de sinais que generalizam a atividade real.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

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

No terceiro momento, Vigotski (2008, p. 27) explica que a brincadeira como situação imaginária nos reporta aos jogos tardios, com regras, criados ao longo da história, pois a situação imaginária em si traz implicitamente as regras da brincadeira.

Isso posto, o autor adverte que,

Não são consideradas as necessidades e as inclinações na criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

A satisfação das necessidades e impulsos da criança pequena é imediata, embora sua realização pode não ser possível, então a criança brinca para realizar no brincar um desejo irrealizável. Mas, o autor alerta que a brincadeira nem sempre se origina de um desejo ainda não satisfeito, ou seja, “a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

À vista disso, o brincar como atividade guia é a realização de desejos da criança, que não nascem isolados mas de afetos generalizados, em situações nas quais a criança é consciente das suas relações com os adultos e responde a eles com afeto, como exemplo a autoridade dos pais determina o respeito da criança. Em relação ao afeto, Vigotski (2008) mostra que a brincadeira se

realiza como uma situação imaginária, que não implica à criança ter consciência de seus motivos ao brincar, é isso que diferencia a brincadeira de outras atividades.

Acrescenta Vigotski (2008, p. 29) que na brincadeira,

[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.

A criança brinca motivada pela significação de uma situação imaginária na qual pode imitar o sistema de relações da vida dos adultos. Por isso, as ações na brincadeira em uma determinada situação imaginada estimula a criança “a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Resulta disso, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o campo visual na atividade do brincar. Vigotski (2008, p. 30), cita como exemplo um pedaço de madeira ao representar uma boneca, a ideia (boneca) se separa do objeto (madeira); “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Essa separação entre os campos semântico e visual é difícil para a criança e produz mudança em suas estruturas psicológicas, nas relações que estabelece com a realidade. Há uma contradição nesse processo: “a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real.” (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

4 Concepção de linguagem: significado e sentido

Vigotski (2010) destaca em seus estudos que o desenvolvimento da linguagem é muito importante, ao mostrar a experiência social da humanidade por meio dos conhecimentos historicamente acumulados (filogênese) e explicar o desenvolvimento cultural de cada indivíduo (ontogênese).

Ao representar os objetos e os fenômenos pela palavra, a humanidade se libertou do campo sensorial (biológico), e assim também passou a desenvolver a capacidade de pensar (cultural). Na criança, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural se confundem; são por natureza distintos, mas se formam, simultaneamente, num único processo que une seu desenvolvimento biológico (órgãos naturais) e o seu desenvolvimento cultural (órgãos artificiais).

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores da criança, entre elas a linguagem, supera os limites das funções psíquicas elementares ao incorporá-la às superiores. Nesse processo, são criados e utilizados os signos, particularmente, os signos verbais, constituindo as formas humanas do desenvolvimento do indivíduo.

As palavras são signos que funcionam como instrumentos auxiliares para significar objetos e fenômenos, caracterizando-se como meios artificiais para resolver uma tarefa psicológica. Pelo signo, o indivíduo apropria-se da cultura historicamente criada e transmitida pelas gerações precedentes, objetiva esses conhecimentos tornando-os seus. Assim, a escrita é o principal meio artificial criado pela humanidade em toda sua história. A fala e a escrita cumprem uma tarefa fundamental para a expressão e a comunicação de ideias dos indivíduos.

Vigotski (2010) define a escrita como um sistema de signos simbólicos complexos, simbolismo esse de segunda ordem. A criança identifica os signos verbais escritos convencionalmente pelos sons da linguagem oral que representam os objetos e fenômenos concretos, reais. Entretanto, o nexos vai desaparecendo e a escrita se constitui para ela como um sistema de signos que simboliza, diretamente, os objetos e os fenômenos, e suas relações, visto que a fala e a escrita são duas funções que se formam de maneira independente e só mais tarde se conectam. É um processo ao longo do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores da criança, que se constituem em seu desenvolvimento cultural.

A criança tem uma pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita que começa com o gesto do bebê ao domínio da escrita simbólica. Para Vigotski (2010), os gestos são signos visuais que já contêm a semente da futura escrita, desenha-se no ar, e assim nasce a linguagem. Depois dos gestos, vem as garatuñas: a criança desenha alguma coisa para representar algo que para ela tem significado, aqui se juntam o gesto e o signo escrito, pois os sinais traçados pela criança com o lápis na mão já prenunciam algo mais que o gesto.

Depois dos gestos e garatuñas, vem as brincadeiras de papéis sociais, já descritas no tópico anterior. A semelhança entre o brinquedo e o objeto não tem importância para a criança, o que deseja é utilizar funcionalmente o gesto representativo. A função simbólica da brincadeira, através do signo ao objeto correspondente, confere sentido para a criança. Isso se concretiza pelo movimento gestual da criança no brincar. Portanto, a brincadeira é um sistema de linguagem complexo que produz significados sociais e pelos quais a criança atribui novos sentidos.

Nesta etapa em que a criança já está desenvolvendo a linguagem, o signo ganha um desenvolvimento objetivo independente do gesto infantil. Isso também ocorre com o desenho infantil, o próprio gesto da criança ao segurar o lápis aponta e significa o objeto e seus traços já se

dirigem para a designação verbal posteriormente, depois se torna um processo simultâneo e, finaliza ao se configurar em um nome (palavra) anterior ao próprio desenho da criança.

Os primeiros desenhos da criança se iniciam, geralmente, quando ela emprega a linguagem oral, que predomina a maior parte de sua vida psíquica, assim ela desenvolve a função simbólica indispensável para a apropriação e objetivação da linguagem escrita.

O traço principal do desenho é uma abstração que por sua natureza é uma descrição verbal que se realiza pela fala. Ao fazer seus primeiros desenhos, a criança revela sua semelhança com conceitos verbais, pois estes se constituem por traços essenciais dos objetos, são mais simbólicos e menos realistas, nem parecem exatamente com o objeto, pois constituem as impressões que a criança faz do objeto que representa. Ao falar sobre seus desenhos, a criança revela o potencial de sua memória

A escrita não se desenvolve na criança linearmente, na aquisição de conhecimentos que se acumulam quantitativamente ao se apropriar desse instrumento cultural. Ocorre em saltos que caracterizam o passo de um procedimento a outro, de movimentos evolutivos e involutivos. A criança anota de forma indiferenciada as letras, embora ainda não tenha descoberto o mecanismo da escrita. Conhecendo as letras e seus sons isolados nas palavras, ela faz um percurso longo até dominar completamente o mecanismo da escrita. Nesse processo, cabe ao professor apresentar as letras e os demais caracteres que são usados para escrever. Trata-se dos signos gráficos que só têm função quando os apresentamos nas palavras e textos.

Dos desenhos e das brincadeiras, a criança passa para a linguagem escrita, ao empregar os signos da escrita ela representa os símbolos verbais da palavra, usando a linguagem escrita como um simbolismo de segunda ordem, a criança descobre, assim como a humanidade, os sinais gráficos enformados em palavras e textos. Essa descoberta pela criança se dá ao compreender que não só desenha coisas, desenha também a linguagem escrita, passa a desenhar os objetos pelo desenho que constitui palavras. Organizar o ensino da linguagem escrita pressupõe preparar esse passo natural, mediado pelo professor, outro adulto ou, ainda, uma criança mais experiente.

O desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita pela criança percorre uma linha única em sua história que promove o desenvolvimento das formas superiores da escrita – a escrita simbólica. Para se apropriar desse instrumento cultural complexo – a escrita simbólica – os mediadores fazem o papel de escriba da criança, escrevendo por ela e assim cria na criança necessidades de uma atitude ativa frente à escrita, em atividades nas quais ela possa criar textos para serem registrados pelo professor. Tem início neste processo a formação da atitude autora e leitora da criança diante dos objetos portadores da escrita: o livro, a revista, a tela do computador, os gibis etc. Então passa a interagir com diferentes gêneros textuais, usos e funções sociais.

Cabe à escola, particularmente, ao professor de Educação Infantil, organizar o trabalho docente e as condições em sua sala para cada criança desenvolver a atitude leitora e autora. A linguagem viva apresentada à criança, não o sistema alfabético em si em métodos como fônico, o silábico e outros, insere a criança no mundo da linguagem escrita, de maneira que ela perceba aos poucos a função das letras na palavra, da palavra no texto, enfim, dos textos que circulam na sociedade.

Para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola é necessário criar contextos significativos para a criança se relacionar com a escrita, por meio dos atos de leitura e de escrita, inicialmente mediados pelo professor. Vigotski (2010) conceitua o processo de aprendizagem da escrita como processo que se realiza o nível intersíquico (atividade externa), nas interações da criança com outras pessoas; e no nível intrapsíquico (atividade interna) ao internalizar os conhecimentos da escrita, apropriá-los e torná-los seus.

A capacidade de uso da escrita pela criança para os outros e para si mesma não se dá espontaneamente, necessita de ensino a ser planejado e sistematizado, em sua funcionalidade social. Para Vigotski (2010), escrever implica que a criança exerça conscientemente uma ação voluntária ao dominar a escrita que, diferentemente da fala, é uma linguagem desdobrada, na ausência de seu interlocutor. Isso explica por que sua aprendizagem funciona como motor do desenvolvimento infantil para formar o pensamento abstrato e demais funções psicológicas superiores como a memória, a atenção e outras.

Luria (2006) conceitua a escrita como o uso funcional de sinais gráficos, em que as letras do alfabeto são caracteres gráficos os quais formam as palavras, que transmitem ideias, conceitos, e servem para recordar através da função mnemônica. O desenvolvimento cultural infantil revela que o processo de desenvolvimento da escrita é uma história de como a criança aprende a escrever esse instrumento cultural complexo, que possibilita a ela relacionar-se com o mundo, com o outro e consigo mesma.

Segundo Mukhina (1996), assim como para Vigotski e Luria, o pensamento é uma função distinta da linguagem, mas que se une à linguagem no pensamento verbal, de maneira a reorganizar os processos psíquicos da criança. Ao final da idade pré-escolar, a criança compreende como a linguagem verbal se estrutura, contudo isso pressupõe que ela tenha as condições de vida e educação necessárias para desenvolver-se.

A autora descreve que nessa fase o vocabulário da criança triplica, ela constrói frases segundo as regras gramaticais dominantes, e conscientemente atribui sentidos aos significados apropriados.

Vigotski (2000) aponta algumas questões práticas para o ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil. Primeira questão, a criança precisa descobrir a função simbólica do signo na idade pré-escolar, mas, contrariamente, muitas vezes a escola ensina a ela a técnica da escrita antes que tenha vivenciado a linguagem escrita viva, em movimento. Segunda, ler e escrever, mecanicamente, não possibilitam à criança agir por si, sequer desenvolver plenamente sua personalidade. Terceira, na aprendizagem dos atos de ler e de escrever, o meio em que a criança está inserida tem grande influência. E, finalmente, a quarta questão: um caminho desejável é trabalhar as etapas para preparar a criança para o desenvolvimento da linguagem escrita.

De acordo com Mukhina (1996), os interlocutores da linguagem verbal com a criança precisam interagir com ela para aquisição consciente dos atos de ler e escrever. A linguagem infantil tem um caráter situacional, e por isso a criança utiliza palavras sem se referir aos referentes. Ela despende grandes esforços para se comunicar de maneira objetiva, isso gera nela o desejo de se afastar da situação concreta, estimulando-a para o desenvolvimento da função simbólica da linguagem escrita.

Ao conseguir distanciar-se da situação concreta de comunicação, a criança passa a usar a linguagem contextual, mas a linguagem funcional continua presente. Apropriar-se da linguagem contextual depende de a criança ter acesso a um ensino voltado para esse objetivo. No fim da idade pré-escolar, segundo Mukhina (1996), a criança produz pequenas narrativas distantes de sua situação concreta, ela consegue realizar abstrações e emprega a linguagem verbal já de caráter simbólico.

Mukhina (1996) acrescenta a linguagem explicativa, na qual a criança emprega a estrutura da exposição para explicar o conteúdo de algo, em situações que implicam expressar relações e circunstâncias situacionais ao dirigir-se ao interlocutor.

Outra função da linguagem é, como instrumento, planejar e regular a própria conduta da criança. O adulto é quem exerce essa função no começo, em seu desenvolvimento a criança vai também desenvolvendo a autonomia e regulando seu comportamento. É nessa fase que detectamos claramente a linguagem egocêntrica da criança, ao explicar para si própria o que está fazendo.

5 Formação docente e conhecimentos teórico-metodológicos

Desde a década de 1980, as discussões em torno da questão da formação de professores vêm ganhando destaque nas instituições educacionais e fora dela, nas associações educacionais, órgão do governo etc. Políticas públicas vêm sendo pensadas e executadas para legitimar a

legislação correspondente a tal temática, e na escola a discussão e reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas, muitas vezes, seguiram o rumo da formação de professores reflexivos em contraposição à racionalidade técnica.

As formações de professores são, muitas vezes, apresentadas com pautas e temáticas específicas, engessadas, direcionando as discussões e ações pedagógicas para questões que não condizem com a realidade escolar e, menos ainda com o que as crianças necessitam, pois apresentam-se esvaziadas de conhecimentos teórico-metodológicos fundamentais para a organização do trabalho docente fundamentado na ciência da educação. À vista disso, a formação de professores carece de fundamentos científicos para formar o profissional capaz de realizar um ensino de qualidade.

Nesse sentido, entendemos que, para formar professores de Educação Infantil é preciso superar a lógica da atividade não cotidiana. Para isso, faz-se necessário a apropriação de um arcabouço de conhecimentos teórico-metodológicos pelo professor que atenda às necessidades das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu desenvolvimento integral para uma educação voltada à sua humanização.

Para Magalhães (2014, p.27),

[...] os subsídios teóricos são essenciais para demarcar uma compreensão sobre quem é a criança e como ocorre o processo de seu desenvolvimento, que pode resultar em novas possibilidades de organização do fazer pedagógico para a apropriação pelas crianças das máximas qualidades humanas, promovendo sua humanização. Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da criança se dá na interação social, como descrito anteriormente, sendo que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Este é um ponto crucial da teoria de Vigotski, por esclarecer que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos ativos da criança.

Mukhina (1996, p. 51) mostra que “[...] o papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se na criança ao assimilar novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha”. Através deste processo, o professor exerce a tarefa fundamental de mediador, assim como de organizador do ambiente educativo. Partindo da atividade organizada pelo professor, a criança é capaz de progredir, aprender algo novo e realizar sozinha o que antes necessitava de ajuda.

Vigotski mostra que para educar é necessário organizar as condições de vida e de educação da criança, especialmente, o meio social no qual está inserida. Ainda, para este autor o meio

[...] se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. (VYGOTSKI, 2018, p. 90)

Isso demanda do professor da escola da infância a organização e o planejamento de tempos e espaços desafiantes e promotores de experiências que façam sentido para a criança, tendo em vista ela desenvolver e ampliar sua aprendizagem. Nessa direção, a criança é vista como um ser social ativo, participativo, que sente, pensa, imagina, enfim se expressa de várias formas, inclusive recorre à escrita não convencional, antes mesmo de ser alfabetizada, apropriando-se dos conhecimentos necessários à sua formação humana. É importante destacar que pela atividade-guia – a brincadeira – a criança aprende e se desenvolve.

O processo formativo docente é condição imprescindível para a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao trabalho docente, tendo em vista o desenvolvimento das crianças, assim como seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, os espaços formativos devem se caracterizar como espaços nos quais os professores, de forma efetiva, estudam, discutem, organizam o trabalho docente e planejam as práticas pedagógicas. E a escola, nessa direção, configura-se como uma comunidade onde as decisões são tomadas coletivamente.

Formar “[...] significa desenvolver, portanto a formação pressupõe continuidade”. Assim sendo, “a formação inicial é um momento importante na socialização profissional”, enquanto “o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada”. (ANDRÉ, 2009, p. 45).

À vista disso, a formação do professor implica continuidade da atividade de estudos, novas relações com o conhecimento científico, análise e síntese dos conhecimentos apropriados para objetivá-los em sua atuação.

Para Martins et al (2010, p.23),

[...] a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Em resposta à racionalidade técnica advinda da corrente positivista, a formação do professor reflexivo foi marcada pela busca de uma alternativa que, diretamente, atendesse as necessidades de suas práticas pedagógicas de professores com uma epistemologia que desse conta do cotidiano docente. O problema que decorre dessa abordagem é a que interesses político-educacionais atende e como afeta o processo de formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade de ensino (MARINHO, 2009).

Nessa direção, o professor é visto como um prático reflexivo, e sua competência está focada na capacidade de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, ao se deparar com a complexidade da vida escolar cotidiana para entender a realidade, o conhecimento científico é substituído então pelo conhecimento prático que se configura como um saber-fazer posto na experiência para desempenhar com competência o trabalho docente (SCHÖN, 1997; PÉREZ-GÓMEZ, 1997, citado por Marinho, 2009).

Em síntese, destacamos que para a formação do professor, seja ela inicial seja do professor em exercício, é preciso uma teoria que oriente trabalho docente na Educação Infantil, para pensar e (re)organizar seu processo de formação, que se constitui como um processo de autonomia profissional, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades máximas das crianças para uma educação humanizadora.

6 Considerações finais

Partindo do pressuposto que o tripé conceitual (desenvolvimento, atividade e linguagem) é fundamental para nortear as ações pedagógicas cotidianas do professor de Educação Infantil, o artigo objetivou compreender as implicações desse tripé, para a formação desses profissionais e suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil é uma importante etapa da educação básica que precisa ser, intencionalmente, organizada em atividades diversificadas de leitura, escrita, brincadeiras, das vivências de cada criança e de convivência entre elas.

Uma boa formação inicial e do professor em exercício precisa superar a lógica da atividade cotidiana, empiricamente, baseada em conceitos espontâneos. É necessário ao professor apropriar-se de um arcabouço teórico-metodológicos para compreender como a criança aprende e se desenvolve, e assim, atender suas necessidades tendo em vista como ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, a imaginação, a atenção, a escrita etc. Isso implica atuar na atividade da esfera complexa com os conceitos científicos.

A Educação Desenvolvente, que foca, diretamente, no desenvolvimento da criança, na perspectiva histórico-cultural, é uma possibilidade. Ela é caracterizada como uma educação transformadora, que demanda formar professores para organizar e planejar o trabalho educativo que seja desafiador e enriqueça e amplie as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Apropriar-se dos conceitos teórico-metodológicos deste tripé, além de necessário ao professor enquanto profissional, implica em ocupar um novo lugar nas relações escolares, organizar, coletivamente, seu trabalho e planejar com as crianças da sala em que atua as atividades que fazem sentido para elas e contribuem para seu desenvolvimento.

Isso é possível tendo uma perspectiva teórica que considere o trabalho docente autônomo, crítico e criativo. Assim, as práticas pedagógicas de simples aplicação e reprodução de técnicas e métodos podem ser superadas, na Educação Infantil, por outras práticas que potencializem o desenvolvimento das crianças.

Referências

- ANDRÉ, M. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- CORRÊA, C. R. *Concepções de professoras da educação infantil sobre desenvolvimento infantil, atividade e linguagem*. Dissertação (Mestre em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- FARIAS, M. A.; MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. p. 53-68. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898> . Acesso em: 14 mar. 2014. <https://doi.org/10.5902/198464441603>
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.
- MAGALHÃES, C. *Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- MARINHO, B. *A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana*. Tese. (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- MARTINS, L. M., DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

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

MELLO, S. A. M. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371> . Acesso em: 25 maio 2016. <https://doi.org/10.5007/%25x>

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

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

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

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

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. v. III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: *Sete Aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia*. Tradução e Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.