

ALINE MARIA DEMAMBRO

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ORAL EM CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS:
UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL DAS DIRETRIZES E
OBJETIVOS DO MANUAL DE
PROCEDIMENTOS**



ARARAQUARA – S.P.

2021

ALINE MARIA DEMAMBRO

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ORAL EM CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS:
UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL DAS DIRETRIZES E
OBJETIVOS DO MANUAL DE
PROCEDIMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof^ª. Dra. Eliza Maria Barbosa

ARARAQUARA – S.P.
2021

D369d	<p>Demambro, Aline Maria</p> <p>O desenvolvimento da linguagem oral em crianças menores de 3 anos : uma análise à luz da psicologia histórico-cultural das diretrizes e objetivos do manual de procedimentos / Aline Maria Demambro. -- Araraquara, 2021</p> <p>76 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Eliza Maria Barbosa</p> <p>1. educação infantil. 2. desenvolvimento da linguagem oral. 3. psicologia histórico cultural. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALINE MARIA DEMAMBRO

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ORAL EM CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS:
UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL DAS DIRETRIZES E
OBJETIVOS DO MANUAL DE
PROCEDIMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof^ª. Dra. Eliza Maria Barbosa

Data da defesa: 29/07/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^ª. Dra. Alessandra Del Ré
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^ª. Dra. Maria Claudia da Silva Saccomani
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha força. A Ele, toda honra e glória.

Desde o meu nascimento existem pessoas que precisam ser lembradas e saudadas neste momento de agradecimentos. Através da mediação dessas pessoas fui me construindo como ser humano.

Gratidão a todas as pessoas que percorreram meus caminhos e em vários momentos da minha vida auxiliaram-me a enxergar além das aparências dos fenômenos, das coisas, me ajudando na compreensão e análise que vão além das percepções imediatas a respeito do entendimento da realidade.

Agradeço, em especial, à Professora Eliza Maria Barbosa, que me acompanha desde a graduação, me abrindo várias portas, concedendo-me oportunidades valiosas e contribuições inestimáveis à minha formação e à vida.

Às Professoras Alessandra Del Ré e Maria Claudia da Silva Saccomani por aceitarem o convite de compor esta banca examinadora e pelos compartilhamentos tão valiosos para esta pesquisa e à minha formação como um todo.

À Professora Alessandra Del Ré, pela rica e significativa contribuição à minha pesquisa, permitindo-me acessar outras abordagens e expandindo minha visão sobre o tema apresentado.

À Professora Maria Claudia da Silva Saccomani pelo inestimável conhecimento transmitido acerca dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Agradeço de forma imensurável a meus avós maternos, Rosa Ferreira de Andrade e Juventino de Andrade (*in memoriam*) e aos meus avós paternos, Bibiana Alice de Quero Demambro e Augusto Demambro; aos meus pais, Rosa Maria de Andrade Demambro e Silvio Antônio Demambro e ao meu querido irmão Bruno Antônio Demambro, por acreditarem em mim desde o início, por estarem presentes em todo o meu processo educacional, pela

educação e dedicação no momento de minha formação de vida, por me apoiarem em todos os momentos desafiadores vivenciados até hoje.

Agradeço a todos os amigos, familiares e companheiros de jornada, que de diversas formas auxiliaram-me para que aqui eu chegasse. Minha eterna gratidão a todos vocês, pelos infinitos períodos e momentos experienciados até agora, pelos compartilhamentos recheados de inúmeros aprendizados e desenvolvimentos. Agradeço a atenção, generosidade, paciência, diálogos, desabafos, apoio, incentivo, acolhimento e confiança a mim depositados.

Agradeço às diretoras, professoras e funcionários do CERs que colaboraram para que eu conseguisse construir este trabalho. Agradeço, em especial, às professoras que me substituíram nos momentos de dispensa. Agradeço também, a todos os meus alunos. Meu muito obrigada a todas essas pessoas, que sem ao menos saberem, contribuíram para essa dissertação e me proporcionaram muitos aprendizados.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara pelo acesso ao documento do Manual de Procedimentos e por sempre se mostrar aberta às pesquisas. Agradeço também aos docentes do Programa de Pós-Graduação e à Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

“Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda a nossa vida,
depois convida a rir ou chorar.
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá”
Toquinho e Vinicius de Moraes

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 2 a 3 anos que são cuidadas e educadas nos Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara-SP e tem como objetivo principal analisar no Manual de Procedimentos, documento orientador das práticas educativas ali praticadas, as diretrizes e orientações que se apresentam para o trabalho educativo, em particular as que se voltam para o domínio e ampliação do idioma pelas crianças, favorecendo não somente o seu processo de comunicação, mas também o controle voluntário das demais funções constituintes de nosso psiquismo. Esse objeto surge a partir das observações e reflexões que foram se impondo no cotidiano de nossa prática como professora da rede municipal de Araraquara, em turmas de crianças de 2 a 3 anos. A evidência empírica da qual partimos para formular nosso objeto é a dificuldade apresentada por elas em expressar-se oralmente, indicando-nos restrições em seu desenvolvimento. Como objetivos específicos, exibimos e analisamos integralmente a estrutura, a organização e o conteúdo do Manual, apontando seus limites e avanços como documento regulador das práticas e indicamos a implementação de políticas que garantam a presença dos profissionais pedagogos nas turmas de creche e adequações teórico-práticas que poderão oferecer às crianças o amplo domínio de palavras, expressões e gestos. A dissertação divide-se em quatro partes: inicialmente, expomos nossa trajetória de formação inicial e profissionalização como professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara, caminhos estes que deram origem ao objeto dessa dissertação. O caráter documental dessa pesquisa explicita-se no primeiro capítulo, quando nos dedicamos à apresentação e análise da estrutura, organização e conteúdo do Manual de Procedimentos e, mais especificamente, dos conteúdos do Manual que se referem à linguagem oral. No segundo capítulo, discutimos à luz da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, revelando a extensão e profundidade de conhecimentos acumulados sobre esse desenvolvimento, podendo ser tomados como fundamentos teórico-práticos para o trabalho educativo com as crianças menores de 3 anos. Ainda nesse capítulo indicamos proposições para o trabalho educativo e a implementação de políticas e ações que avancem para a consolidação de práticas intencionais, comprometidas com as máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças. Por fim, tecemos as considerações finais com uma síntese de nossas reflexões que doravante orientarão nossa atividade docente e trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Linguagem Oral; Creche; Psicologia Histórico-Cultural; Manual de Procedimentos.

ABSTRACT

This research studies the development of oral language in 2-to-3-year-old children who are cared and educated in Centers of Education and Recreation in Araraquara-SP. Its main objective is to analyze the Manual of Procedures, a guiding document for educational practices in this city, focusing on the guidelines on the mastery and expansion of language by children. Such mastery and expansion of language favors not only their communication process, but also the voluntary control of other constituent functions of our psyche. This object emerges from observations and reflections that came up in our daily practice as a teacher in the municipal system of Araraquara, in groups of 2-to-3-year-old children. The empirical evidence from which we departed to formulate our object is the difficulty they had in expressing themselves orally, indicating restrictions in their development. As specific objectives, we approach and fully analyze the structure, organization and content of the Manual, pointing out its limits and advances as a regulatory document of practices. We also indicate the implementation of policies that ensure the presence of professional pedagogues in day care classes, as well as theoretical-practical adjustments that offer children a broad range of words, expressions and gestures. The master's thesis is divided into four parts: initially, we present our academic background and professional career as an Early Childhood Education teacher in the municipal system of Araraquara, both of which gave rise to the thesis' object. The documental character of this research is explained in the first chapter, in which we exhibit and analyze the structure, organization and content of the Manual of Procedures, specifically its contents referring to oral language. In the second chapter we discuss the development of oral language in early childhood from the perspective of the Historical-Cultural Psychology. In this chapter we reveal the extension and depth of knowledge on such development, knowledge that can be taken as theoretical-practical fundament for the educational work with children under the age of 3. Besides, we suggest proposals for the educational work and the implementation of policies and actions that advance towards the consolidation of intentional practices, granting the maximum possibilities of development to children. Finally, we present the conclusion with a synthesis of our reflections that from now on will guide our teaching activity and academic career.

Keywords: Oral Language; Day Care; Historical-Cultural Psychology; Manual of Procedures.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O MANUAL DE PROCEDIMENTOS: FUNDAMENTOS E DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	16
1.1. O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO MANUAL, SEUS EIXOS DE ORGANIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM OS PEQUENOS	
16	
1.2. O CONCEITO DE LINGUAGEM ORAL NO MANUAL DE PROCEDIMENTOS.....	38
2. FORMULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
47	
2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	47
2.2. PROPOSIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL PELAS CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

Para eleger um tema a ser estudado e pesquisado é preciso que o pesquisador se identifique de algum modo com o objeto de estudo, uma vez que a pesquisa demandará comprometimento e envolvimento por um longo período, como aconteceu com a pesquisa aqui exposta. Durante a graduação em Pedagogia na UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, concluída em 2015, a relação mais ampla entre a educação e o desenvolvimento humano e, em especial, o desenvolvimento da linguagem oral em crianças da primeira infância já me despertavam interesse e questões.

Na inquietação de exercer um papel que modificasse a vida de muitas crianças, optei pelo curso de Pedagogia, porque, além de ser a área com a qual eu mais me identificava, o curso era na mesma cidade na qual residia, então a questão de se deslocar era mais acessível diante de minha situação financeira. Foi na graduação que me conscientizei de que a realidade em toda sua complexidade necessita de compreensão, ajustes e que precisamos formar indivíduos críticos e emancipados.

A experiência inicial com o contexto escolar na condição de futura carreira docente deu-se a partir do terceiro ano de formação. Desde esse momento, o vínculo com a escola pública passou a se estreitar gradativamente por meio da participação como bolsista Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na rede pública de Educação Infantil de Araraquara. Com o grupo vieram grandes aprendizados: houve participações em reuniões e estudos semanais, acompanhamento e intervenções nos CERs¹, oficinas, formação continuada dos professores da rede municipal de Araraquara, integração dos bolsistas da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, o Congresso ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas em Natal-RN (2014) e o Fórum Local em Araraquara (2015).

No decorrer da graduação fui me aproximando dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica através de algumas disciplinas e por meio dos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. Dedicada, portanto, a pensar a Educação Infantil e suas práticas, busquei naqueles aportes os subsídios teóricos para a presente pesquisa. Assim, tanto a Psicologia Histórico-Cultural no campo psicológico — sendo Vigotski² seu principal expoente e Leontiev e Luria dois de seus grandes representantes — quanto a Pedagogia Histórico-Crítica no campo pedagógico — tendo como fundador Demerval Saviani — respaldam-se nos pressupostos

¹ Centros de Educação e Recreação.

² O nome do psicólogo soviético é grafado de variadas formas nas diversas bibliografias tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotski ou Vigotskii. Nesta dissertação optaremos pela grafia Vigotski.

filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético como instrumentos de reflexão e análise para a compreensão da realidade humana e social em que se produz nossa existência.

No ano de 2016 iniciei minha carreira como docente na rede municipal de Araraquara, em uma turma com crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade denominada Classe Intermediária (CI). Nessa faixa etária permaneci por 3 anos consecutivos, sem contar os dois anos como bolsista Pibid com essa mesma idade, uma experiência valiosa e determinante que tive durante a graduação.

Observei durante esses anos de contato direto com essa faixa etária que o trabalho com a criança pequena, menor de 3 anos, expressa uma especificidade, posto que as crianças ainda mantêm uma relação de profunda dependência do adulto se comparadas às crianças que têm entre 4 e 5 anos, por exemplo. Essa especificidade relaciona-se com um período significativo do desenvolvimento das principais funções psicológicas nas crianças. É necessário observar o desenvolvimento da criança dessa faixa etária e identificar que o uso com autonomia da linguagem oral é condição indispensável, inicialmente, para que ela tenha condições de realizar as tarefas específicas do momento em que se encontra e também com o intuito de desenvolver a própria linguagem e as demais funções psicológicas. As funções psicológicas, segundo Martins (2013), tais como: memória, atenção, percepção, pensamento, imaginação, linguagem, etc., compõem um sistema funcional complexo, não devendo ser compreendidas separadamente, mas como uma unidade.

A preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral surgiu devido às experiências e questões que foram se impondo no cotidiano de minha prática com as crianças das turmas de CI, exigindo outros níveis de reflexão que requerem o método científico. Fui percebendo que as crianças utilizavam-se mais de gestos ou expressões corporais do que da linguagem oral. É claro que o uso e aperfeiçoamento de gestos e expressões são valiosos para a garantia do processo de comunicação social, mas durante o segundo ano de vida, eles devem conviver, sob condições adequadas de educação, com o desenvolvimento do domínio primário do idioma, etapa designada por Petroski (*apud* Martins, 2009). No decorrer do segundo ano de vida as crianças podem expandir seu vocabulário, ampliando significativamente o número de palavras faladas.

De acordo com Martins (2009), obtendo o controle do idioma, a criança está alcançando o meio básico de comunicabilidade social e desenvolvendo expressivamente sua atividade cognitiva. Com isso, evolui no sentido do domínio da estrutura gramatical da linguagem. Neste período, entre 2 e 3 anos, é frequente a construção de orações, no início, constituídas por poucas palavras e sem conexão entre si, mas que já se colocam a serviço da expressão do

pensamento da criança.

Por volta dos 2 anos de idade, segundo Martins (2009), em contínuo convívio com o adulto e com seu direcionamento, a criança expande sua ação no mundo que a rodeia. Temos aqui o momento ideal para ensinar-lhe o modo de agir e operar com os objetos corretamente, com a finalidade de descobrir sua utilidade, ou melhor, em quais situações sociais são usados. É por meio das relações criança-objeto e criança-adulto que se forma a base para a atividade de apropriação dos objetos, o que rende à criança benefícios ao desenvolvimento da linguagem, indicando a necessidade de pensar propostas educativas favoráveis às ações de manipulação dos objetos. Essa evidência empírica de um uso tímido da linguagem oral pelas crianças de 2 anos e a conseqüente dificuldade de estabelecer diálogo integrante das atividades desenvolvidas com elas foram tomando forma de objeto.

Meu ingresso no programa de Mestrado em Educação Escolar da UNESP de Araraquara se deu em 2018, mas tive a oportunidade em 2017 de cursar como aluna especial a disciplina “A educação escolar na promoção do desenvolvimento psíquico”, envolvendo os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dos conteúdos e discussões proporcionados pela referida disciplina, reafirmou-se para mim a relevância de estudar o desenvolvimento oral e sua relação com os processos de ensino na perspectiva dos referenciais acima citados. Essa trajetória nos levou a formular o objeto desta pesquisa que é o processo de desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 2 a 3 anos em contexto escolar, visando identificar quais as razões para o uso elementar de palavras e expressões orais pelas crianças que frequentam as instituições educativas em Araraquara. O que estamos denominando aqui de uso elementar é a presença de um vocabulário restrito, com a utilização de poucas palavras, gestos e demonstrações corporais substituindo a fala ao invés de complementá-la.

A rede municipal de Araraquara organiza-se para o atendimento das crianças dos anos iniciais no CER da seguinte maneira: nos Berçários I e II são atendidas as crianças de 1 a 2 anos e o atendimento é realizado por Agentes Educacionais, profissionais sem exigência de formação acadêmica, de carreira técnica, não docente, com jornada de trabalho mensal de 40 horas semanais, sendo 8 horas diárias. O resultado dessa combinação é um profissional que cumpre, quase exclusivamente, as atividades de cuidado, pois não se responsabiliza por desempenhar uma função pedagógica.

Há ainda um outro agravante da falta de identidade desse profissional. Como sua carreira é de um técnico em educação, ele pode atuar numa turma de 1 ou 2 anos e no ano seguinte migrar para uma turma que atende crianças pré-escolares, com crianças de até 6 anos,

acarretando assim uma falta de aprofundamento em conteúdos e técnicas consideradas relevantes para a faixa etária.

A evidência empírica da qual partimos para formular nosso objeto é a dificuldade apresentada pelas crianças da CI em expressar-se oralmente, indicando-nos limites em seu desenvolvimento, com destaque para um domínio elementar da linguagem oral e o uso predominante dos gestos como recurso para se comunicar. A criança que apresenta um domínio elementar da linguagem oral vive um duplo cerceamento, uma vez que esse nível de domínio inviabiliza sua participação em atividades que exigem o uso da linguagem oral e interpõe limites para o funcionamento das demais funções psicológicas, tais como: a atenção, o pensamento, a memória, a percepção, etc., em pleno desenvolvimento.

Observamos exemplos dos limites impostos pelo domínio elementar da linguagem oral em atividades como a roda de conversa diária, nos momentos de respostas às perguntas feitas pelo professor, mesmo para responder a questões sobre a vida cotidiana, como o nome próprio, nome do pai, da mãe, do irmão ou a qual animal se referia a música que cantamos, qual acontecimento retrata a música, ou quais músicas podemos cantar juntos etc.; solicitações para as necessidades básicas, cuidados pessoais (quero/posso ir ao banheiro; preciso de papel higiênico, fiz coco/ xixi; estou com fome, quero comer, o que usamos para comer; o que usamos para tomar banho; como tomamos banho, o que fazemos primeiro); na maioria das vezes as crianças usavam gestos, movimentavam-se com o corpo, utilizavam o choro para demonstrar que precisavam de algo ou estavam sentindo algum incômodo.

A intitulada Classe Intermediária é de responsabilidade de um profissional graduado em Pedagogia e de um Agente Educacional, não necessariamente formado, que se responsabiliza predominantemente pelas atividades de cuidado. Esta é a etapa responsável por fazer a transição das crianças do Berçário II, de 18 a 26 meses, para a terceira etapa, na qual elas têm aproximadamente 42 meses. O período de 30 a 36 meses compreende a idade das crianças matriculadas nas turmas de CI. A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara criou as Classes Intermediárias em 1996 mediante a percepção dos educadores da terceira etapa de que as crianças avançavam muito precocemente, sem terem se apropriado de algumas habilidades que, num futuro próximo, lhes seriam exigidas, como, por exemplo, o autocuidado, um certo nível de domínio motor, visual, perceptivo, etc.

Baseando-nos na teoria do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, segundo Martins (2013), essa identificação feita pelos educadores é muito coerente, porque neste período dos 2 a 3 anos de vida há o predomínio das aprendizagens sobre os objetos, dos comportamentos socialmente elaborados de ação com os objetos da cultura. É um período

marcado pela apropriação dos objetos, pelo domínio de suas funções, por impulsionar marcadamente o psiquismo infantil, promovendo a formação de novas capacidades, destacando assim a importância de um trabalho educativo sistematizado, direcionado a esse período e com a participação e intervenção ativa do adulto com as crianças. Lamentavelmente, essa perspectiva do trabalho educativo não é hegemônica na rede de Araraquara, visto que se observa uma ausência de atividades sistematizadas e a prevalência de práticas espontâneas, resultando numa possível falta de significado do trabalho educativo dedicado à Educação Infantil, mais especificamente, a primeira infância (do 0 aos 3).

Na rotina das atividades desenvolvidas com as crianças de CI há pouco espaço para o uso da linguagem oral, já que as mesmas falam pouco e os adultos muito. As crianças falam quase sempre em resposta à fala do adulto, não assegurando assim o desenvolvimento mais complexo da oralidade. Observamos a ausência de atividades nas quais a linguagem seja diretamente requisitada: não há uma preocupação em ensinar o domínio de um pequeno texto e recitá-lo de memória, nomear e descrever objetos, nomear figuras, não há situações em que se sintam desafiadas a produzir a linguagem. Acreditamos que por não conseguirem falar e definir o que é determinado objeto, as crianças “gesticulam” e apontam para expressar o que sabem sobre os objetos, incluindo sua função. O gesto é, portanto, um substitutivo da fala e não um complemento. Segundo Vygotski (1995), o gesto indicativo tem uma função fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança e consiste, geralmente, no alicerce primário de todos os modos superiores de conduta.

De acordo com Vygotski (1995), o primeiro sinal visual que compreende a futura escrita da criança é o gesto, sendo considerado uma escrita no ar e os signos escritos correspondem aos gestos que foram consolidados. Diante disso, surgiram as seguintes questões: embora a fala da criança seja sempre exigida nas diferentes tarefas da rotina escolar, em quais circunstâncias ela está presente como objeto de aprendizagem? Quais propostas pedagógicas privilegiam e exigem o uso da fala pelas crianças, aumentando assim seu repertório de palavras e as levando a construir frases ou orações completas?

Responder tais questões, nucleares para orientar nossa investigação e sua relação com a promoção do desenvolvimento infantil, significa indicar quais conteúdos são ensinados nas creches, como os profissionais da Educação Infantil compreendem o currículo que orienta suas práticas e qual a relevância dada à linguagem nesse currículo. Não estamos falando, portanto, de um conteúdo simples, e sim de uma concepção de currículo que na Educação Infantil deve manter uma profunda articulação entre os conteúdos operacionais (meios para realizar as ações) e os conteúdos conceituais e científicos.

Entretanto, para as crianças de 2 a 3 anos atendidas na rede municipal de Araraquara, não há uma proposta curricular estruturada e o documento norteador das práticas educativas é o Manual de Procedimentos (2014) que, como o próprio nome sugere, concentra-se na indicação das diretrizes para o trabalho do Agente Educacional, sobretudo no que se refere às ações de cuidado e rotinas diárias. Partimos, então, da problemática de que a ausência de um currículo que estabeleça os conteúdos e procedimentos para o trabalho educativo, o perfil técnico que caracteriza o cargo do Agente Educacional e as diretrizes predominantemente técnicas observadas no Manual de Procedimentos podem constituir-se, somados a outros aspectos externos como o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, o distanciamento e ausência de interação das crianças com os adultos, etc., como condicionantes da insuficiência percebida na fala das crianças da rede municipal de Araraquara. Além disso, podemos pressupor que a falta de um currículo que oriente as práticas dos Agentes Educacionais reforçou o uso do Manual de Procedimentos como a única fonte de orientações técnicas para o trabalho com as crianças de 2 a 3 anos.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho foi identificar quais diretrizes para o trabalho educativo voltado ao desenvolvimento da linguagem oral de crianças menores de 3 anos estão presentes no Manual de Procedimentos. Como objetivos específicos, exibimos e analisamos integralmente a estrutura, a organização e o conteúdo do Manual, apontando seus limites e avanços como documento regulador das práticas. Indicamos a implementação de políticas que garantam a presença dos profissionais pedagogos nas turmas de creche e adequações teórico-práticas que poderão oferecer às crianças seu amplo desenvolvimento, sobretudo o domínio de palavras, expressões e gestos que lhes assegurem o processo de comunicação, como também o início e desenvolvimento do controle da conduta sobre as demais funções constituintes de nosso sistema psíquico.

Esta pesquisa tem um caráter documental, uma vez considerada a análise do Manual de Procedimentos (2014), o documento guia das atividades de cuidado e educação das crianças de 2 a 3 anos matriculadas nas instituições educativas no município de Araraquara, e focaliza quais as orientações dadas para o trabalho educativo referente ao desenvolvimento da linguagem oral. A existência no Manual de Procedimentos (2014) de conceitos e concepções oriundas de fragmentos da Psicologia Histórico-Cultural indicava como problemática uma tendência à revisão de práticas informais, convertendo-se em um outro modelo de atuação educativa comprometida com a máxima humanização das crianças. Entretanto, nossas análises revelam que as referências de autores desta Psicologia não chegam a caracterizar uma mudança na perspectiva educativa que se explicita no Manual e as análises específicas sobre o

lugar reservado para a linguagem oral – considerando seus conteúdos e práticas – na dinâmica das atividades realizadas com as crianças demonstram que não há diretrizes precisas para tais atividades, nem mesmo clareza a respeito das funções da linguagem e sua interfuncionalidade com as demais funções psíquicas.

Diante disso, após a exposição que fizemos nesta introdução da nossa trajetória de formação durante o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP e profissionalização como professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara, caminhos estes que deram origem ao objeto dessa dissertação, apresentamos dois capítulos e uma parte dedicada às considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos a estrutura, organização e conteúdo do Manual de Procedimentos, apontando seus limites e avanços como documento orientador das práticas educativas e as diretrizes específicas para o desenvolvimento da linguagem oral.

No segundo capítulo, discutimos à luz da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, revelando a extensão e profundidade de conhecimentos acumulados sobre esse desenvolvimento, podendo ser tomados como fundamentos teórico-práticos para o trabalho educativo com as crianças menores de 3 anos. Ainda nesse capítulo indicamos proposições para o trabalho educativo e a implementação de políticas e ações que avancem para a consolidação de práticas intencionais, comprometidas com as máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Por fim, tecemos as considerações finais com uma síntese de nossas reflexões que doravante orientarão nossa atividade docente e trajetória acadêmica.

No capítulo a seguir, apresentamos e analisamos o Manual de Procedimentos (2014), com o objetivo de introduzir o contexto que deu origem à sua recente reformulação, detalhar sua composição e os eixos que elegemos para expor de forma mais sistemática seu conteúdo e sobretudo compreender como o Manual concebe o conceito de linguagem oral e suas funções no desenvolvimento progressivo do sistema psíquico infantil.

1. O MANUAL DE PROCEDIMENTOS: FUNDAMENTOS E DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

1.1. O contexto de criação do Manual, seus eixos de organização e orientações para o trabalho com os pequenos

Este capítulo apresenta a estrutura, organização e diretrizes do Manual de Procedimentos da Rede Municipal de Araraquara (2014), documento que orienta as rotinas e práticas dos Agentes Educacionais que atuam nas turmas de Berçários I, II e Classe Intermediária. O objetivo do capítulo é contextualizar o processo de reelaboração do Manual ocorrido em 2014, sua estruturação, objetos e objetivos propostos para a educação das crianças pequenas, destacando sobretudo os que são descritos em conformidade, ainda que parcialmente, com pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica. Consideramos que a incorporação desses pressupostos ao Manual indica uma tentativa de promover práticas intencionais e comprometidas com o desenvolvimento pleno das crianças.

O documento submetido à análise nesta pesquisa intitulado Manual de Procedimentos passou por uma reformulação no ano de 2014³ pela Equipe Técnica do Programa de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Araraquara com o auxílio de Diretoras e Diretores de CERs e Agentes Educacionais. Esse documento contém diretrizes e procedimentos que devem orientar a organização do atendimento em toda a rede municipal de Educação Infantil de Araraquara. A segunda versão apresenta um conjunto de ideias e contribuições extraídas da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, dos documentos legais existentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990; de diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação e da valiosa experiência acumulada dos profissionais que atuam nos CERs.

Como nos informa o próprio documento, a construção e sistematização dessa segunda versão, bem como os conteúdos ali configurados, resultam de debates e reflexões de vários profissionais da Secretaria de modo a ajustá-lo melhor à sua atribuição principal, ou melhor:

servir de recurso organizador e instrumento de orientação para o trabalho nos CERs da rede municipal de educação de Araraquara, ou seja, sistematizar as práticas teórico metodológicas que orientam a ação educativa intencional com

³ A primeira versão do Manual de Procedimentos foi publicada em 1994.

crianças de 0 a 3 anos e consciente dos Agentes Educacionais e Diretores nos CERs (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 4).

O Manual de Procedimentos (2014) inicia apontando um pequeno histórico dos CERs e do programa de Educação Infantil, destacando que em Araraquara os precursores dos atuais Centros de Educação e Recreação são os Parques Infantis – Leonor Mendes de Barros, Eloá do Valle Quadros, Carmelita Garcez e Cotinha de Barros. No ano de 1941 foi fundado o primeiro Parque Infantil, de caráter assistencialista, atendendo crianças com idade inferior a 7 anos. As instruções técnicas originavam-se do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado, com a finalidade de recolher as crianças em situação de rua e oferecer-lhes proteção física e alimentar.

Segundo Barbosa e Pimenta (2018), aqueles parques foram construídos em locais estratégicos, considerando os diferentes tipos de atendimentos, médico, nutricional, recreativo e educacional, com destaque para o atendimento médico e nutricional. Ao passo que o país procurava aprimorar as instituições de assistência e guarda das crianças, no município de Araraquara se construía, muito precocemente, espaços de caráter educativo, resultando na constituição dos CERs. O pioneirismo da cidade no atendimento às crianças pequenas pode ser também demonstrado pelo fato de que o direito constitucional à Educação Infantil só foi alcançado legalmente no ano de 1988, enquanto que em Araraquara já havia atendimento às crianças menores de 6 anos e preparava-se no ano de 1970, por esforço dos técnicos da Diretoria de Educação, a primeira estrutura didático-curricular destinada à pré-escola, denominada “Conteúdos Programáticos”, e formada pelas áreas de Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Contudo, vigoravam as atividades de rotina, como entrada, café da manhã, atividades pedagógicas, higiene, almoço, repouso, atividades livres, jantar e saída, estruturando um atendimento higienista e assistencialista, contraditório ao atributo educativo apresentado pela criação dos CERs.

Em 1971 criaram-se o Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e a Diretoria de Educação e Cultura, vinculada ao Departamento de Educação Física e Esportes. Foram criadas as classes de pré-primário, ou seja, unidades voltadas ao atendimento de crianças de 6 anos, preparando-as para a entrada na escola primária. Neste momento aconteceu a alteração de denominações de Parques para Unidades Infantis, que ganharam o nome de Centros de Educação e Recreação (CERs), com a separação das crianças por idade dos 3 aos 6 anos.

Barbosa e Pimenta (2018) apontam que na década de 1980 houve um grande crescimento no atendimento às crianças, por meio da concretização do chamado “Cinturão

Saúde - Educação”. Foram escolhidos os bairros mais periféricos de Araraquara e neles construídos, concomitantemente, três aparelhos de atendimento e educação, a saber, um Centro de Educação e Recreação, um Centro de Saúde e uma EMEF, Escola de Ensino Fundamental. Apesar desse projeto ser idealizado a partir de uma concepção higienista de educação e saúde, sua consolidação inaugura a possibilidade concreta de uma transição para novas orientações quanto à educação a ser oferecida às crianças.

No ano de 1982 inaugurou-se cinco CERs voltados ao atendimento de 0 a 6 anos, dando início à primeira integração Creche/Pré-Escola, atendendo as crianças em turmas de Berçários, Recreação e Pré-Escola, configuração atual das modalidades de atendimento. Três anos depois, em 1985, a Secretaria de Educação criou o Programa de Educação para o Município integrado aos Programas de Saúde e Promoção Social e seu objetivo era garantir o atendimento da população mais carente, preferencialmente a faixa etária de 0 a 6 anos. Também nesse ano firmou-se uma parceria para a modalidade de Berçário com a Professora Durlei de Carvalho Cavicchia, professora livre-docente do Departamento de Psicologia da UNESP de Araraquara. A partir das orientações gerais e especificações técnicas daquele programa, nessa década foram construídos mais dez CERs com a devida atenção aos espaços físicos mais apropriados às diversas faixas etárias, em especial aos berçários. Deu-se início também as primeiras ações de formação dos educadores e outros profissionais.

A partir de 1987 uma Equipe de Apoio Técnico, contendo psicólogo, orientador educacional, coordenador pedagógico e nutricionista, foi admitida para realizar um trabalho de suporte técnico aos CERs. Tal equipe, em 1992, foi denominada Coordenadoria Técnica de Programas de Educação, com o objetivo de definir diretrizes para as modalidades Pré-Escola, Recreação, Berçário e Educação Especial. Momento importante no qual se inicia uma preocupação relacionada à escola que supera a função de guarda. Nesse mesmo ano, a rede municipal de Educação Infantil contava com vinte e seis CERs.

Uma segunda equipe técnica foi nomeada a partir de 1993, a fim de proporcionar assistência técnico-pedagógica para as diversas modalidades de atendimento, sendo elas: Berçário, Recreação, Pré-Escola e Educação Especial já em andamento. Sua designação principal era oferecer a formação em serviço aos educadores, acompanhar e avaliar o atendimento e as práticas nas diversas modalidades. Nota-se, assim, uma sistematização de ações normatizadoras e orientadoras das práticas que foi o passo decisivo para a elaboração do Manual de Procedimentos.

Sob a coordenação da equipe técnica multidisciplinar da secretaria municipal em 1994, estruturou-se a primeira versão do Manual de Procedimentos com a finalidade de nortear e

sistematizar procedimentos para o atendimento às crianças menores de 3 anos. Apesar do documento apresentar hegemonicamente um caráter técnico-administrativo, Barbosa e Pimenta (2018) nos lembram que sua elaboração ocorre mediante um contexto nacional de amplo debate acadêmico sobre a defesa inadiável de consolidar o caráter educativo às creches e pré-escolas, o que levou o Manual a absorver elementos de tal debate.

Em 2014 estabeleceu-se uma nova parceria da Equipe Técnica da Educação Infantil com a UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, desta vez coordenada pela Professora Dra. Eliza Barbosa, visando oferecer formação continuada para Gestores, Professores e Agentes Educacionais. Para tanto, foi criado o programa “Cresça e Apareça” e o Lapei (Laboratório Pedagógico da Educação Infantil) para estudo e proposição de uma nova proposta pedagógica e curricular para a rede de Educação Infantil. O Programa Cresça e Apareça, programa de formação continuada de educadores e professores, tinha por objetivo, sob os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, repensar os conteúdos básicos à humanização das crianças e aperfeiçoar as práticas pedagógicas de caráter espontaneísta e carentes de intencionalidade. O programa tinha também como meta a elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil, opondo-se à prevalência de práticas marcadas pela espontaneidade e carência de intencionalidade pedagógica, como demonstrada por Barbosa (2008) e Silva (2008).

Barbosa (2008), em pesquisa realizada na rede municipal de Educação Infantil de Araraquara, mostra uma visão ampla dos fundamentos pedagógicos e teóricos que se apresentavam legitimados pelas práticas dos professores, mostrando consentimento a uma concepção pedagógica que entende o desenvolvimento infantil de modo natural e o compreendendo como consequência de ações das próprias crianças, sem mediação. Segundo as observações, as práticas são demarcadas pelos interesses das crianças, nas quais são de grande importância as atividades de rotina e de brincadeiras livres, sem ligação entre o desenvolvimento e aquilo que o favorece. Fortalecendo essas análises, a pesquisa de Silva (2008) teve como finalidade averiguar se as práticas educativas elaboradas pelos educadores da rede de Araraquara viabilizavam o cuidar e educar, levando em conta a conexão crucial entre eles para o desenvolvimento psicológico das crianças menores de 3 anos. Baseada na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, a autora reitera que a função do professor ainda está mais direcionada para um olhar assistencialista do que educativo. No momento em que as atividades educativas se apresentam, elas trazem um grau de inadequação e empobrecimento frente às oportunidades de ações educativas direcionadas a tais crianças.

Esta nova versão do Manual de Procedimentos incorpora alguns pressupostos teóricos

da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e está dividido em: Apresentação; Estrutura, Organização e Funcionamento dos CERs; Descrição dos procedimentos das atividades de rotina e Procedimentos de adaptação da criança de 0 a 3 anos. Reunimos essas divisões em três eixos estruturantes na análise que faremos do documento — tendo em vista o alcance do objetivo desta pesquisa —, a saber: o eixo organizacional e funcional; o eixo procedimental das rotinas e o eixo procedimental da adaptação das crianças de 0 a 3 anos. Nos quadros a seguir inserimos na primeira coluna o eixo que estará em destaque, na segunda descrevemos os seus componentes tal como são apresentados no Manual e na terceira coluna destacamos quais serão objetos de nossas análises, à medida que se referam, direta ou indiretamente, ao objeto desta dissertação, a linguagem oral ou aos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esses referenciais conferem, ainda que idealmente, intencionalidade às práticas pedagógicas, não exclusivamente àquelas cujo objetivo é o aperfeiçoamento e domínio da fala.

EIXO	COMPONENTES DO MANUAL	OBJETOS DE ANÁLISE
Organizacional e funcional (Apresenta a estrutura, organização e funcionamento dos Centros de Educação e Recreação)	3.1. Quadro de funcionários: agentes educacionais, diretores, equipes de apoio – agentes operacionais e sociais e professores. 3.2. Nomenclatura e organização do atendimento em creche, por faixa etária. 3.3. O cuidar e o educar na educação infantil de Araraquara. 4. Organização dos CERs para as práticas educativas. 4.1. O educador referência na educação infantil. 4.2. A proporção adulto – criança. 4.3. Procedimentos para passagens, organizações e reorganizações de turmas quando o quadro de funcionários estiver incompleto – situações específicas. 4.4. Reorganização interna dos AEs no final do ano letivo. 4.5. Destinação da vaga para criança nova quando houver desistência no ano letivo. 4.6. Educador com sua turma incompleta – apoio. 4.7. Apoio entre as áreas. 4.8. Organização interna dos AEs no final e o atendimento no ano seguinte. 4.9. Educador e o seu filho no CER. 5. Horários. 5.1. A criança de período parcial e a flexibilização do período integral. 5.1.1. Organizações para o atendimento. 5.1.2. Definições.	3.3. O cuidar e o educar na educação infantil de Araraquara 4. Organização dos CERs para as práticas educativas. 4.1. O educador referência na educação infantil. 4.2. A proporção adulto – criança. 5.1.1. Organizações para o atendimento. 4.3. Procedimentos para passagens, organizações e reorganizações de turmas quando o quadro de funcionários estiver incompleto – situações específicas. 6. Rodízios. 7. Rotinas. 7.1. As rotinas dos berçários e das classes intermediárias. 7.2. Organização e distribuição dos espaços para os berçários e classes intermediárias. 7.3. Sequência das atividades nos berçários e classes intermediárias. 7.4. Horários das classes intermediárias e suas diferentes organizações.

	6. Rodízios. 7. Rotinas. 7.1. As rotinas dos berçários e das classes intermediárias. 7.2. Organização e distribuição dos espaços para os berçários e classes intermediárias. 7.3. Sequência das atividades nos berçários e classes intermediárias. 7.4. Horários das classes intermediárias e suas diferentes organizações.	
--	--	--

Quadro 1: Apresenta o eixo organizacional e funcional e indica seus componentes principais.

O componente 3.3 referente à relação entre o ensino e o cuidado na Educação Infantil é um dos tópicos a ser destacado, uma vez que reforça a urgência da dicotomia que caracteriza aquela relação, vinculada ao assistencialismo, “unicamente ao zelo pela boa alimentação, à saúde e segurança de crianças cujas mães são trabalhadoras e pobres; espaço de ficar ‘brincando’ e ser cuidado” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 9). O caminho das reflexões, ações e atitudes precisam verdadeiramente vencer essa dicotomia e procurar incansavelmente a indissociabilidade entre o cuidar e educar, de ensinar e de promover aprendizagens para as crianças de 0 a 3 anos. A intencionalidade nas ações desenvolvidas do cuidar, do educar e da promoção de ensino, aprendizagens e desenvolvimento caracteriza a creche como escola, espaço de educação sistematizada.

De acordo com o Manual (2014), somente quando compreendemos a creche como escola e o Agente Educacional como educador que cuida e educa as crianças intelectual e afetivamente é que a desarticulação entre cuidar e educar se desfaz. Essa compreensão se explicita no documento quando, por exemplo, caracteriza as atividades de rotina como um importante momento para o desenvolvimento dos conteúdos de formação operacional que geram nas crianças novas conquistas psicofísicas e sociais (autocuidados, hábitos saudáveis, destreza psicomotora, entre outros). Segundo Martins (2009), os conteúdos de aprendizagem indireta são chamados de conteúdos operacionais e contemplam as noções interdisciplinares que devem ser dominadas pelos professores e implícitas nas atividades oferecidas aos alunos. Esses conteúdos não são transmitidos às crianças teoricamente, mas interferem de modo direto na formação de novas habilidades na criança, impulsionando os processos psicológicos elementares, almejando a complexificação de sua estrutura e criando bases para os processos psicológicos superiores: “Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercer uma influência indireta na construção de conceitos” (MARTINS, 2009, p. 96).

A relevância do educador para a consolidação de uma coerente relação entre o cuidado

e o ensino pode ser verificada pelos destaques feitos no Manual de importantes prerrogativas sobre o educador como referência na Educação Infantil, tais como um local de múltiplas aprendizagens permeado por ações educativas intencionais e de qualidade que valorize e considere as necessidades emocionais das crianças da Educação Infantil e a importância dos vínculos estáveis, seguros e agradáveis entre crianças e educadores. Como bem alerta o Manual, o contrário dessas prerrogativas, ou seja, separações constantes, reorganizações de turmas de forma desordenada, a insensibilidade e indiferença e o grande número de substituição de educadores geram impactos negativos no processo de desenvolvimento das crianças.

Para que o processo educativo de excelência aconteça nos CERs é indispensável que as ações sejam, em sua maioria, situações regulares quando se trata, especialmente, da relação entre a criança e a educadora, ou melhor, que a ação constante seja oferecida por uma educadora específica, destacando, assim, a importância de cada Agente Educacional ter sua própria turma de educandos. Esse aspecto é essencial, principalmente, para a criança pequena, sendo que a mesma necessita frequentemente de cuidados básicos que devem ser caracterizados como possibilidades ricas de aprendizagens de comunicação pelas crianças. Assim, analisando o documento (2014), há um primeiro conteúdo mais específico a respeito das oportunidades de usufruir os momentos de cuidado como possibilidade para o ensino e a comunicação (a linguagem).

Segundo o Manual (2014), crianças educadas na Educação Infantil por educadores diligentes e responsivos seguramente possuem grande chance de desenvolver-se integralmente, processo este que envolve ações educativas dos conteúdos de formação operacional, entre eles, a linguagem. Para isso, o Manual reforça que depende da convivência diária constante para que a criança bem pequena tenha a capacidade de responder da forma esperada aos diversos modos de comunicação, posto que as crianças iniciam a comunicação com gestos ou falas, cabendo ao educador interpretar e desenvolver essas formas de linguagem.

Mais adiante, o Manual (2014) destaca alguns fatores que podem afetar a qualidade, por exemplo, a proporção de crianças por educador, visto que nos primeiros anos a criança passa de completa dependência à dependência relativa do adulto. Levando em consideração o quão ágil e complexo é o seu desenvolvimento nessa idade, o planejamento didático-pedagógico, as rotinas, a organização dos espaços, rodízio, entre outros aspectos metodológicos necessitam de conexão com a proposta da Educação Infantil.

A organização das turmas e classes acontece na Secretaria Municipal de Educação, considerando a proporção adulto/criança e as inclusões. A divisão inicial é a seguinte: BI A (o A refere-se à divisão das crianças mais novas), no máximo cinco crianças por educador; BI B

(o B refere-se a divisão das crianças mais velhas), até seis crianças por educador; BII, no máximo seis a sete crianças por educador; CI, dez a doze crianças integrais e dez a doze crianças parciais. Contando que a escola é dinâmica, podem ser necessárias reorganizações no decorrer do ano letivo. O atendimento em creche é direito da criança, escolha da família e obrigação do Estado.

Nessa direção, a discussão sobre o cuidar e educar que já destacamos reflete essa orientação teórica, bem como o destaque dado no Manual a respeito da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O documento afirma que, conforme as crianças aprendem, elas se desenvolvem, enfatizando assim que os educadores não fiquem esperando um suposto “momento ideal”, mas adiantem-se na organização e em proposições educativas para que novas aprendizagens e novos desenvolvimentos aconteçam:

O CER é um ambiente de educação coletiva, cujo compromisso é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, entendendo assim, a criança como um ser social, cultural e histórico, não dispondo das propriedades que lhe assegurem, por si mesmo, as conquistas que o caracterizam como ser humano. Saviani salienta que “a educação é percebida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada criança singulara humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 19).

Nas turmas de creche de Araraquara, as crianças ingressam em torno dos 4 meses e permanecem em média nove horas e meia por dia, cinco dias por semana. O tempo de permanência no ambiente escolar desempenha na vida da criança uma função fundamental e diferente de outras instituições. Quanto à rotina na instituição escolar, referente ao componente 7 (Rotinas) do **Quadro 1**, o documento expressa como:

prática social, de caráter educativo cujo o objetivo presente nas atividades de rotina é direcionar o significado e o sentido do ato de ensinar e de aprender, pois cada atividade é composta por um conjunto de ações e o **sentido** da ação é dado pelo seu **conteúdo**, ou seja, **o que** o indivíduo faz. O **significado**, o **porquê**, da ação é dado pelo **motivo** de ensinar aos pequenos (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 19, grifo do autor).

O Manual (2014) indica a escola como espaço de aprender os conteúdos de forma significativa: hábitos, regras, valores, instrumentos e seus usos sociais. Levando em conta as especificidades do desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos — a comunicação emocional e a atividade objetal, segundo Elkonin e Shuare (1987) —, é preciso viabilizar ações de como

ensinar e esclarecer a metodologia e os procedimentos de cada atividade de rotina. Com isso, a organização da rotina das crianças dessa faixa etária, no que concerne ao teor dos domínios psicofísicos e sociais, deve presumir conteúdos como:

linguagem pré-linguística, oral e expressão; atividades de autocuidados, hábitos saudáveis de alimentação e de saúde, de motricidade: coordenação motora ampla e fina; de acuidade perceptiva: discriminação da percepção sensorial, tátil, visual, auditiva, olfativa e gustativa; de acuidade atencional: focalização e fixação; de acuidade mnemônica: recordar e lembrar; sociabilidade (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 20).

Quanto à rotina, relativo ao componente 7.1 (As rotinas dos berçários e das classes intermediárias) do **Quadro 1**, o documento indica uma organização na qual a criança esteja inserida no grupo, considerando-a como um ser de aprendizado, competência, curiosidade e desenvolvimento. São rotinas que expõem aos adultos oportunidades de ensinar, de fazer de suas práticas ações intencionais e garantir às crianças a possibilidade de aprender e se desenvolver, de ser cuidada e educada, levando esse processo em direção às funções psíquicas superiores humanas.

Um exame nas atividades de rotina dos Berçários e das Classes Intermediárias revela que, quando há a mediação efetiva dos educadores, as crianças aprendem muitas práticas sociais, tais como: utilizar os talheres, escovar os dentes, tirar e colocar sapatos, iniciar a oralidade e depois verbalizar suas escolhas e sentimentos também por meio de expressões, tomar banho, saber o uso dos objetos que a cercam, apropriar-se dos diferentes espaços, manusear livros e reconhecer a função deste e de outros suportes de textos, usar a tesoura, segurar a caneca, dar descarga, experimentar diferentes gostos, reconhecer-se e a seus pertences, usar e guardar, locomover-se nos diferentes espaços com desenvoltura e muito mais. Tudo isso é considerado conteúdo mínimo e fundamental para ser trabalhado nos CERs e favorece a desconstrução de uma visão assistencialista, “do esperar a criança crescer, do favor prestado, do mal necessário e destinada ao direito da mãe trabalhadora” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 21).

Os momentos de brincadeiras na organização da rotina da creche voltam-se às atividades que incentivem:

descobertas, pesquisas, observações, explorar ativamente o ambiente, contato com a natureza, com a água, com sons, com a areia, com a terra, com exercício dos grandes movimentos tais como rolar, balançar, jogar, subir, descer, pular, andar, pedalar, correr, saltar, jogar, andar de motoca, pular corda, brincar de

amarelinha, vocalizar, cantar, ouvir histórias, brincar de esconde-esconde, de imitar, bater palmas, com outros grupos de crianças e adultos, entre muitas outras (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 21).

A distribuição dos espaços, a organização dos rodízios e a elaboração do planejamento precisam considerar, de modo coerente, as limitações, as possibilidades da faixa etária a ser trabalhada e a realidade de cada creche em relação ao espaço físico, números de classes e turmas em cada período, etc. O planejamento dos horários que organizam a execução das atividades de rotina para as crianças pequenas é concebido textualmente no Manual como uma categoria pedagógica, propondo uma distribuição mais planejada das atividades de rotina das crianças na escola: “Os horários das atividades, o início e o término são entendidos como norteadores e devem primar pela flexibilidade que envolve o ser humano singular e coletivo” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 23).

Os componentes elencados anteriormente são as diretrizes, mas nossa pesquisa não se valerá de dados empíricos que poderiam indicar como essas atividades acontecem, sua frequência, etc. Nos compete somente apontar que o fato de estarem previstas no documento indica um avanço na compreensão da rotina como algo que extrapola o simples cuidado. Mello (2012) enfatiza que todas as atividades e situações executadas na creche são essenciais para a educação e o desenvolvimento das crianças. Em atividades como banho, organização da sala e muitas outras faz-se necessário o envolvimento com a criança, dialogando com ela a respeito do que está sendo ou será feito, chamando-a para realizar juntamente com o adulto. A autora destaca que o ambiente da creche precisa ser repleto de diferentes objetos para a criança realizar a manipulação, experienciar e que quanto mais variada for a experiência da criança, maior o exercício que se está promovendo ao cérebro infantil e, conseqüentemente, gerando seu desenvolvimento. O ambiente da creche é um local onde o educador estrutura o conhecimento do mundo para a criança, assegurando assim o cuidado que ela necessita nesse período de sua vida.

A denominada Classe Intermediária conta com dois profissionais, Agente Educacional e Professora, realizando um trabalho conjunto com a finalidade de cuidar, ensinar, propiciar aprendizagens e o desenvolvimento de crianças. A Professora e a/o Agente Educacional têm currículos diferentes a serem empregados no mesmo atendimento. No trabalho, desse modo, deve haver parceria, integração e especificidades e não divisão. De 1996, ano de criação da referida Classe Intermediária, até o presente, observa-se mudanças nas práticas dos profissionais responsáveis por educar e cuidar das crianças pequenas, mudanças quanto à compreensão de que os momentos de atividades voltadas para a satisfação de suas necessidades

básicas devem ser vistos como oportunidades para o ensino. Mesmo assim, frequentemente o que se nota é o cuidado sendo praticado pelo adulto, sem preocupação em ensinar as crianças a fazerem por si mesmas, o que ampliaria seus domínios físico, intelectual e afetivo.

É imprescindível evidenciar, segundo o Manual (2014), que os horários norteadores da Educação Infantil devem privilegiar as necessidades das crianças, por exemplo, o almoço e jantar para o BI deve considerar as necessidades do bebezinho, as quais são diferentes de uma criança com mais de 1 ano. Esse momento é extremamente significativo para que o educador desempenhe intencionalmente a ação de ensinar à criança os conteúdos intrínsecos à atividade de alimentação. O **Quadro 2** demonstra as atividades do planejamento diário das turmas de Classe Intermediária (CI), que atendem as crianças de 2 a 3 anos, período particularizado em nossa pesquisa:

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Entrada	Ambos os educadores recebem as crianças; sala da CI como ponto de referência.
Trocas ou banhos eventuais	Procedimentos devem ser feitos logo no início do dia, o que inclui observação das condições em que as crianças chegam a MIM.
Café da manhã	Orientação conjunta de ambos os educadores.
Atividades	A condução das atividades/intencionalidade educativa da professora; atividades de acordo com o rodízio; preferencialmente em área livre.
Continuidade das atividades	Mudança de espaço, de acordo com o rodízio. Continua a condução das atividades/intencionalidade educativa da professora; atividades de acordo com o rodízio; preferencialmente em área livre.
Almoço e escovação de dentes	Orientação conjunta de ambos os educadores. Escovação no banheiro se possível.
Atividades na sala da CI	A condução das atividades/intencionalidade educativa da professora; atividades de acordo com o rodízio; preferencialmente na sala da CI.
Banho das crianças integrais	Ação de cuidar – educar; trabalho parceiro de ambos os educadores. A Agente Educacional procede ao banho com um grupo de duas ou três crianças enquanto as demais permanecem no grupo maior com a professora; ao término de um grupo, inicia o banho com outro grupo.

Finalização das atividades no período da manhã com o sono das crianças integrais e a saída das crianças parciais	A professora nesse horário terá encerrado suas atividades com a classe de CI e procederá à entrega das crianças parciais e, ao mesmo tempo, a Agente Educacional estará cuidando do sono: orienta, acompanha e acalenta o sono das crianças integrais.
Saída da professora	-----
Saída da Agente Educacional para o seu horário de almoço	O sono das crianças integrais poderá ocorrer na CI com o apoio da Agente Educacional de Berçário I ou II; caso haja desfalque no quadro de Agentes Educacionais da unidade pode-se realizar o sono da CI junto com o BII.
Retorno da Agente Educacional de seu horário de almoço	Início das atividades no período da tarde.
Despertar das crianças, trocas eventuais e Lanche da Tarde.	Observar as necessidades das crianças.
Atividades: brincar	A condução das atividades/intencionalidade educativa da Agente Educacional; atividades de acordo com o rodízio, preferencialmente em espaços internos.
Jantar	Orientação da Agente Educacional.
Escovação de Dentes	No banheiro, se possível, com a orientação da Agente Educacional.
Atividades relaxantes	Passeio no CER, contação de histórias, cantar; encerrar o dia com a criança.
Saída	A Agente Educacional realiza troca de informações com as famílias durante a saída das crianças.

Quadro 2: Apresenta a sequência de atividades da Classe Intermediária em conjunto com o trabalho da Agente Educacional em parceria com a Professora.

O **Quadro 3**, a seguir, descreve o que o Manual de Procedimentos orienta em termos de organização das atividades de rotina e as análises seguintes que realizaremos nos fornecem um panorama do quanto essas atividades da vida diária são priorizadas no trabalho educativo:

EIXO	COMPONENTES DO MANUAL	OBJETOS DE ANÁLISE
<p>Procedimental para as rotinas (Apresenta os procedimentos para as atividades de rotina)</p>	<p>8.1. Entrada. 8.2. Saída. 8.3. Atividades de banho, troca, escovação de dentes e controle de esfínteres. 8.3.1. Procedimentos para banho e troca: orientações gerais. 8.3.2. Banho e troca para crianças dos berçários e classes intermediárias. 8.3.3. Os objetivos das atividades de banho e troca. A- Procedimentos específicos para o BI. B- Procedimentos específicos para BII e CI. D- Sequência de rotinas: dois banhos. E- Banhos eventuais. 9. Processo de desenvolvimento do controle de esfínteres. 9.1. Orientações importantes para a educadora. 10. A Alimentação na creche. 10.1. Procedimentos específicos para crianças de 0 a 3 anos. 10.2. Procedimentos de alimentação do adulto como mediador da ação educativa. 10.3. O trabalho parceiro com a lactarista: respeito aos saberes, fazer específicos. 10.4. O rodízio mensal no horário de almoço do AE. 10.5. A substituição da mamadeira e/ou complementação. 10.6. Acordar a criança para ser alimentada? Sim ou não? Que providências tomar. 10.7. O aleitamento materno no CER. 10.8. A passagem da mamadeira para a caneca. 10.9. Mudanças no padrão de comportamento de alimentação da criança no CER. 11. A criança de período integral e a flexibilização do horário. 12. Organização para o atendimento. Procedimentos para a atividade de sono das crianças de 0 a 3 anos. 13. Atividades em área livre e o passeio das crianças de 0 a 3 anos. 13.1. Área Livre. 13.2. Passeios. 14. Chupar chupeta, sim ou não? Eis a questão. 15. Mordidas: como entender essa atitude e como proceder. 16. Choro e colo. 17. Momento pedagógico.</p>	<p>8.3. Atividades de banho, troca, escovação de dentes e controle de esfínteres. 8.3.1. Procedimentos para banho e troca: orientações gerais. 8.3.2. Banho e troca para crianças dos berçários e classes intermediárias. 8.3.3. Os objetivos das atividades de banho e troca. A- Procedimentos específicos para o BI. B- Procedimentos específicos para BII e CI. 9.1. Orientações importantes para a educadora. 10. A Alimentação na creche. 10.1. Procedimentos específicos para crianças de 0 a 3 anos. 10.2. Procedimentos de alimentação do adulto como mediador da ação educativa. 13. Atividades em área livre e o passeio das crianças de 0 a 3 anos. 14. Mordidas: como entender essa atitude e como proceder. 15. Choro e colo. 16. Momento pedagógico.</p>

	18. Atribuições do AE da Educação Especial. 19. Reunião com pais. 20. Acolhimento e Adaptação. 20.1. O acolher a criança e a família na creche se traduz por. 20.2. Preparação do ambiente para adaptação.	
--	--	--

Quadro 3: Apresenta o eixo procedimental das rotinas e indica seus componentes principais.

As atividades de banho, troca, escovação de dentes e controle de esfíncteres, de acordo com o documento (2014), são compreendidas como conteúdo de ensino e saberes escolares, sistematizados e intencionais. A higiene é condição primordial para o conforto pessoal, da saúde e construção de uma visão corporal agradável. É necessário conceber as atividades de higiene na instituição escola como currículo (atividades de banho, escovação de dentes, o controle de esfíncteres, de retirada de fraldas, uso do banheiro, dar a descarga, lavar e enxugar as mãos e os cuidados específicos que temos com os bebês e crianças um pouco maiores) e como momentos de afetividade, de confiança e de aprendizados mútuos, de ensino intencional. Aprendizagens como trocar-se sozinha; reconhecer, pegar e guardar seus pertences; calçar e descalçar sapatos, sandálias, meias e chinelos; ajudar na organização de sua mochila; ser acarinhado e acalentado; sentir a diferença entre estar limpo e sujo; sentir o conforto e o prazer do contato com a água e com o adulto; entre outros, proporcionam prazer, bem-estar, contato visual, verbal e gestual com o adulto (comunicação), possibilidade de conhecer-se por meio de seu próprio corpo, desenvolvendo sua identidade corporal.

Amplas orientações extraídas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica indicam-nos que as experiências na Educação Infantil devem ser produzidas, segundo Leontiev (1978), como meio de apropriação e objetivação da cultura humana. A seleção de conteúdos destinados à Educação Infantil necessitará guiar-se pela concepção histórico-crítica da tríade conteúdo–forma–destinatário (MARTINS, 2013), como parâmetro e direção para o encadeamento com as condições curriculares estabelecidas. Para isso, é necessário levar em conta que a vivência da criança no ambiente escolar altera-se a toda nova fase do desenvolvimento (PASQUALINI; MARTINS, 2020), possibilitando a apropriação de novas condições do ser humano objetivadas nas construções da cultura:

A riqueza cultural e humana dos processos de apropriação e objetivação que se produzirão no espaço escolar depende diretamente do trabalho pedagógico, que seleciona os conteúdos da cultura historicamente acumulada e elege as formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo que nela se reconstitua a atividade histórico-cultural do gênero humano

(PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 18).

Evidenciando a tríade conteúdo–forma–destinatário, Pasqualini e Martins (2020) destacam que a Educação Infantil tem propriedades específicas decorrentes da idade atendida. Dessa forma, o cuidado com os conteúdos e formas de ensino também adquirem particularidades, incluindo a necessidade de diferenciação entre conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica. As autoras salientam que não raramente a Educação Infantil é erroneamente compreendida como a ausência de conteúdos no trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas. De modo especial, a ação pedagógica com a criança bem pequena tem como foco sua formação operacional e, assim, são necessárias diferentes intervenções educativas atuando na direção de proporcionar a construção das premissas da fala, antes mesmo de ensinar de modo direto o significado de uma palavra à criança. De início, a práxis pedagógica está voltada para a formação de operações e ações, ou melhor, na formação operacional e depois inicia-se a formação precisamente teórica, gradativamente abordando conteúdos conceituais.

Sublinhamos, ademais, o destaque que o documento dá em relação à necessidade de se considerar a faixa etária das crianças. É preciso, no que concerne ao ensino e à aprendizagem, que o Agente Educacional realize ajustes, moldando os procedimentos ao desenvolvimento da criança e estruturando os próximos caminhos a serem percorridos e trabalhados (desenvolvimento real e proximal). As atividades intencionais, quando integram o cuidar e educar, são entendidas como atividades educativas.

Dos objetivos das atividades de banho e troca, destacamos os seguintes:

Integrar cuidado e educação; Possibilitar conteúdos indiretos (de domínio do educador) que incidem na promoção do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades constitutivas da criança como ser histórico e social; Possibilitar momentos de prazer e bem estar para a criança, bem como de contato visual, verbal e gestual com o adulto (comunicação); Proporcionar possibilidade específica de aprendizado: aprender a cuidar de si, tornando-se capaz de fazer sozinha o que antes outros tinham que fazer por ela (banhar-se e vestir-se sozinha); Oferecer oportunidade das crianças criarem o hábito de higiene, que é próprio de nossa cultura e é, portanto, fator de humanização – desenvolvimento de funções psíquicas; Possibilidade de conhecer-se através do conhecimento de seu próprio corpo e do corpo do outro, de semelhanças e de diferenças–individuação e desenvolvimento de sua identidade corporal (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 37).

Outro tópico muito relevante da rotina diária é a alimentação do bebê e da criança

pequena na creche. O documento reforça a alimentação como um trabalho de cuidar e ensinar, fundamental no currículo da creche:

Dispor-se a aprender a comunicar-se com as crianças, tocá-las, embalá-las, conversar com elas, colocar-se em sintonia com seus ritmos, com suas habilidades conquistadas e a conquistar nessa atividade, bem como orientá-la, incentivá-la a comer e experimentar os alimentos, utilizar-se do talher, portar-se à mesa, nos limites do seu desenvolvimento, entre outros aspectos definem as ações intencionais de ensinar, de educar dos agentes educacionais, as quais são entrelaçadas com as ações do cuidar no sentido de atender as necessidades básicas de sobrevivência da criança (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 42).

O momento da alimentação do bebê consiste num alicerce para seu desenvolvimento integral, em virtude de haver muitas oportunidades de interação com seu educador, seja comunicando-se, aprendendo ou tendo contatos perceptivos. Logo, é mister que o educador da criança desempenhe a atividade de alimentação dos bebês e das crianças pequenas.

Outra situação importante e prevista na rotina é o banho de sol, do brincar em área livre e que necessita ser programado e guiado pelo adulto educador, com a intenção de favorecer as relações criança-adulto, criança-objeto e criança-criança por meio das atividades de brinquedos e brincadeiras, atividades motoras e perceptivas-sensoriais. O banho de sol conta ainda com outras intenções, como planejar oportunidades de novas experiências, novas aprendizagens; proporcionar, desde os berçários, a proximidade com diversas pessoas, adultos e crianças de outras turmas do CER e também contato com diferentes elementos da natureza (água, areia, grama, terra). Ter contato com diversos espaços da instituição e das proximidades é uma ação educativa extremamente enriquecedora para as crianças. O Manual (2014) aponta que o passeio é uma das atividades que viabiliza várias experiências, na qual a criança explora, observa, descobre e aumenta a natureza das situações experimentadas no CER.

Ambos os componentes citados anteriormente, alimentação e banho de sol, colocam em evidência a natureza da atividade manipulatória, tratando-se de uma aprendizagem procedimental para a qual é fundamental a mediação da linguagem do adulto na nomeação dos objetos pelas crianças. Magalhães (2016) ressalta que é a necessidade de comunicação da criança com o adulto, muito presente no primeiro ano de vida, que possibilita a construção de outras atividades que englobam o conhecimento do mundo material, o desenvolvimento da fala e o sensório-motor. A exploração sensório-motora concede gradativamente aos bebês algumas movimentações com os objetos, que propiciarão um avanço valoroso referente ao domínio dos comportamentos socialmente elaborados de ação objetal, própria da primeira infância e

denominada atividade objetal-manipulatória. É fundamental, de acordo com a autora, a mediação do adulto nesse processo. Independentemente do vínculo da criança com o adulto não ter um aspecto diretivo como no primeiro ano de vida, é ele quem mostra o objeto para ela, isto é, o relacionamento do adulto com a criança começa a ser mediado pelos objetos. Um atributo importante nessa fase é o acentuado desenvolvimento da linguagem.

Na atividade objetal-manipulatória conjunta, a criança utiliza-se da linguagem para estruturar o auxílio dos adultos. Na primeira infância, as vivências com os objetos são primordiais, bem como o caminhar ereto, o surgimento de outros modos de atividades e o desenvolvimento da linguagem. O documento (2014) dedica um tópico direcionado a como entender a atitude da mordida nas crianças pequenas. O bebê desde muito cedo leva todas as coisas à boca para chupar, lambe e, mesmo sem ter os dentes, ele morde todas essas coisas; morder é algo prazeroso. A mordida ocorre antes do primeiro ano de vida, quando nascem os dentes, porém, com o desenvolvimento da autonomia psicomotora, os episódios de mordida também aumentam. A mordida não é necessariamente um ato de agressividade, e sim uma das formas de comunicação da criança. Existem diversas causas, a saber, o pouco tempo de sono ocasionando a criança a ficar irritada; repetição de modelos agressivos; rejeição; desorganização da rotina; pequeno número de brinquedos para muitas crianças, de difícil acesso ou repetitivos; educadores insatisfeitos, agressivos, impacientes; problemas nos lares, etc. É necessário entender que a mordida é uma fase do desenvolvimento da criança e que a maioria delas entre 1 e 3 anos, em algum momento, demonstraram ou demonstrarão esse comportamento. Com o desenvolvimento da linguagem oral tal conduta tende a sumir. O educador precisa auxiliar a criança a buscar outras formas para a comunicação de suas emoções, por exemplo, os gestos, a fala, procurar pelo adulto em busca de colo, sorrisos.

Segundo o documento (2014), o choro é um modo diferenciado de comunicação, de expressão dos sentimentos da criança bem pequena: “É a ‘palavra’ do bebê e para ele o valor do choro está no fato de se constituir como uma forma de comunicação” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 57). Esse choro pode provocar no adulto algumas reações por não saber identificar qual o seu significado e como proceder. É fundamental, portanto, que o educador da criança atente-se e busque interpretar o que ela está tentando comunicar, a causa do choro.

É essencial entender que o choro representa a manifestação de diferentes situações, a criança expressa uma necessidade, sentimentos (sono, fome, dor, desconforto, frio, calor, abandono, tristeza, raiva, insatisfação, insegurança, ansiedade diante de situações novas).

Gradualmente, pela mediação do adulto, o choro cede espaço para formas de comunicação mais complexas, como a fala ou outras linguagens, por exemplo, o colo, importante forma de comunicação emocional por meio do corpo, pois forma-se como um incentivo ao desenvolvimento dos sentidos, como comunicação corporal dos seres humanos. O colo é um ato fundamental de cuidado e de educação. Esses dois componentes foram destacados justamente por caracterizarem-se como formas de linguagem que comunicam uma intenção, um desejo, um sentimento. Desde o choro e o balbucio, como destaca Elkonin (*apud* Saccomani, 2018), no movimento de emitir sons, a percepção auditiva e o aparelho articulatório são desenvolvidos:

O bebê imita os sons da língua que escuta dos adultos ao seu redor. Segundo o autor, o “[...] domínio do aspecto fonológico da linguagem começa no momento em que a linguagem começa a servir como meio de interação” (idem, p. 158), tanto na compreensão das palavras que o adulto fala quanto nas primeiras palavras independentemente articuladas pela criança (SACCOMANI, 2018, p. 207).

Com relação ao colo, ao afeto, Cheroglu (2014) afirma que o mesmo atravessará todos os instantes do desenvolvimento psíquico, mostrando-se presente no decorrer da vida. Em cada momento específico, o afeto apresentará particularidades e propriedades definidas pelo desenvolvimento integral, pela junção dos processos psíquicos. No recém-nascido, a questão do afeto vai ao encontro das necessidades mais primárias e imediatas, no que se refere à sobrevivência do bebê, sobretudo, à alimentação, ao sono e à posição do corpo. Essa característica do afeto apresenta-se na percepção do bebê que, ligada inicialmente ao ambiente envolvido, manifesta-se em contextos agradáveis e desagradáveis, relacionando-se primordialmente à postura expressiva do adulto, do cuidador.

Mais adiante, o documento (2014) cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96, que enquadra a Educação Infantil, Creche e Pré-Escola na primeira etapa da Educação Básica. No Art. 8º e 9º, principalmente nos incisos I, III, IV e VI, no Art. 10º e no Art. 42º orienta-se a produção de ações intencionais na educação, tanto na esfera do Sistema da unidade educacional, quanto na de cada professor e educador. O planejamento da ação educativa por Agentes Educacionais — considerando as especificidades dos diferentes momentos do desenvolvimento da criança, projetos curriculares de cada área e projetos da unidade escolar — tem como objetivo realizar a atividade consciente de ações político-pedagógicas, contando como referências as situações didáticas concretas.

Os norteadores para o planejamento do Agente Educacional da área de Berçário têm

como referencial, além da legislação vigente e os projetos curriculares e específicos, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos de acordo com as teorias de autores soviéticos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como a concepção de organização e utilização dos espaços pelas crianças e a organização das rotinas de atividades, nas quais se efetivam o cuidar e educar, o brincar, o ensinar e o aprender. O Manual (2014) destaca a ação consciente de planejar e prever ações intencionais, afirmando a primeira etapa da Educação Básica como Educação Escolar e enfatizando que os momentos de planejar na Educação Infantil devem estar em concordância com as organizações didáticas da área de Berçário e Classe Intermediária.

EIXO	COMPONENTES DO MANUAL	OBJETO DE ANÁLISE
Procedimental para a adaptação das crianças de 0 a 3 anos (descreve os procedimentos de adaptação da criança de 0 a 3 anos)	22. Adaptação interna: passagens e finalização do ano letivo. 23. Comunicação com os pais. 24. Procedimentos para preenchimento de caderneta. 25. Férias da criança integral de BI, BII e CI. 26. Limpeza e manutenção do CER – para conhecer. 27. Rotinas de limpeza dos berçários e CI – para conhecer. 28. A escola que protege: a violência contra a criança – suas principais formas.	22. Adaptação interna: passagens e finalização do ano letivo. 28. A escola que protege: a violência contra a criança – suas principais formas.

Quadro 4: Apresenta o eixo procedimental da adaptação das crianças de 0 a 3 anos.

Neste quadro 4, destacamos o conteúdo do Manual de Procedimentos referente ao eixo procedimental da adaptação das crianças de 0 a 3 anos, destacando os procedimentos relativos às passagens das crianças de uma etapa a outra. Essas passagens ocorrem em dois momentos específicos, em dezembro/janeiro e julho. No caso das crianças de 0 a 3 anos de idade, as passagens são: de Berçário I para Berçário II e deste para a Classe Intermediária. Isso ocorre em razão das divisões no atendimento das crianças menores (Berçário I atende crianças de 0 a 18 meses, dividindo-se em BI A: de 0 a 1 ano; BI B: de 1 ano a 1 ano e 6 meses; Berçário II atende crianças de 18 a 26 meses, dividindo-se em BII A: mais novinhos, próximo a 1 ano e 6 meses e, BII B: a crianças próximas a 2 anos; e a Classe intermediária, que atende crianças de 2 anos e 6 meses a 36 meses a completar até 31 de março do ano seguinte). Nesses momentos de passagens os educadores avaliam seu grupo de crianças, identificando suas potencialidades e limites, além de novas necessidades que se configuram. Ainda dentro desse eixo, o conteúdo do Manual reitera a necessidade permanente de os educadores reverem seus planejamentos e

organizações da rotina para proporcionar e ampliar experiências coerentes com as necessidades formativas das crianças.

Neste tópico sobre a avaliação das consolidações e potencialidades das crianças tomada como orientação para as passagens à próxima etapa, refletimos, muito embora o documento não faça uma menção direta, sobre a orientação que pode ser extraída da discussão sobre os níveis de desenvolvimento realizada por Vygotsky (2001). O autor destaca o quão importante é o domínio dessa discussão pelos educadores, tendo em vista que ela implica em outros pressupostos relevantes, tais como: a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, a ação intencional do adulto, o planejamento consciente das finalidades do trabalho educativo, entre outros.

Essa orientação pode ser entendida à luz do conceito de zona de desenvolvimento imediato elaborado por Vygotsky (2001), que o define como os domínios autônomos das crianças, ações e operações por elas realizadas sem o auxílio de outros indivíduos mais experientes, expressando, portanto, o nível de desenvolvimento por elas atingido. Entretanto, o autor notou outro indicativo imprescindível a ser considerado, denominado de zona de desenvolvimento proximal que se apresenta como aquilo que a criança ainda não realiza de modo independente, mas com a instrumentalização de indivíduos mais experientes. A partir das ações com o auxílio desses indivíduos a criança se prepara para, em pouco tempo, fazer tais ações autonomamente. Sendo assim, a aprendizagem acontece sempre que o ensino incidir sobre as ações correspondentes à zona de desenvolvimento proximal.

Podemos sintetizar que ensinar àquilo que já está dominado pelas crianças será tão contraditório quanto tentar ensinar-lhe algo que esteja além de suas possibilidades concretas de aprendizado e desenvolvimento. Mello (2012) ressalta que, para Vygotsky, o bom ensino assegura a aprendizagem e incentiva o desenvolvimento. O bom ensino ocorre num processo conjunto entre educador e criança, no qual o educador realiza as ações com a criança, operando como sujeito mais experiente. Quando o educador auxilia a criança a realizar ações, tarefas que superam seu nível autônomo de desenvolvimento, as mesmas vão se preparando para, em breve, realizá-las sozinha, posto que o aprendizado concebe processos de desenvolvimento que, pouco a pouco, se transformarão em possibilidades reais. Consideramos que o domínio desses pressupostos sobre o desenvolvimento e sua relação com o ensino são valiosos para as avaliações que os educadores fazem das crianças por ocasião das passagens, conferindo-lhes decisões mais coerentes e atentas às necessidades e possibilidades das crianças.

Evidenciamos também nesta terceira parte do Manual de Procedimentos o componente

sobre a necessidade de garantir todas as formas de proteção às crianças, expressas no documento como “a escola que protege: a violência contra a criança- as principais formas”. Neste trecho o documento cita a principal e mais robusta legislação de proteção às crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lembrando aos educadores que a responsabilidade pela proteção da infância é coletiva, compartilhada entre nós que devemos zelar para que se cumpram de modo eficaz os direitos das crianças e adolescentes, garantindo-lhes justas oportunidades de crescer e desenvolver-se plenamente.

Buscando expor aos educadores como a violência se manifesta na prática, o Manual de Procedimentos (2014) afirma que:

a violência contra crianças é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito da criança tem de ser tratada com sujeito e pessoa em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 70).

O Manual de Procedimentos (2014) salienta ainda que, de acordo com a legislação do ECA (1990), é dever da família, sociedade, comunidade e das autoridades garantirem a concretização dos direitos relativos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária” (ECA, artigo 4º, 1990). Apesar do adulto ser considerado socialmente responsável e autorizado a desempenhar poder protetor sobre as crianças, esse poder precisa obrigatoriamente ser realizado de modo adequado.

Contudo, ainda é presente nas escolas a defesa e a prática de uma instrução subserviente de crianças aos comandos autoritários, desmedidos, arbitrário e imprudentes dos adultos. O artigo do ECA (1990) declara que as crianças não serão passíveis da falta de diligência, violência, crueldade, coerção, devendo ser penalizadas pela lei todas as ações ou omissões que afrontem os direitos essenciais. É necessário compreender que a transgressão aos direitos da criança e do adolescente concebe-se em delito, determinado no Código Penal (artigo 129) que estabelece lesões corporais como dolosas e culposas com pena estipulada.

O Manual (2014) segue caracterizando as variadas formas de violência contra a criança, tais como: a violência física, psicológica, sexual, institucional, simbólica e familiar. A violência física “é uma relação social de poder que se manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p.

71). Esse tipo de violência é seguido pelo medo, terror, submissão, tormento psíquico, configurando-se em violência psicológica. Por sua vez, a violência psicológica é definida como “uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças dominadas. No lugar de oferecer proteção, o adulto se relaciona com a criança por meio da agressão verbal ou psicológica” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 71). Quanto à violência sexual, o documento (2014) explicita que “o abuso sexual contra criança é um relacionamento interpessoal sexualizado, privado, de dominação perversa, geralmente mantido em silêncio e segredo” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 72).

A violência institucional diz respeito à ausência de cuidados de quem deveria tutelar e se mostra de várias maneiras, podendo ser de modo físico, psicológico e/ou sexual, definindo-se por estar conectada às circunstâncias particulares dos espaços onde acontece. Na esfera institucional a violência também é denominada como negligência profissional.

Ainda de acordo com o Manual, a violência simbólica está apoiada em mitos e preconceitos concebidos como naturais, por exemplo, “a mulher é mais fraca que o homem”; “os negros são menos inteligentes do que os brancos”, “todo menino que brinca com bonecas é homossexual”, “a criança pobre é carente de afeto” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 73), entre outros.

Por último, mas não menos importante, o documento refere-se à violência familiar, referindo-se à natureza dos vínculos parentais que conectam as vítimas e os responsáveis pela violência. Infelizmente, como alerta o Manual, a violência física e psicológica, exercida pelos pais, ocorrem constantemente.

Essas diversas formas de violência reproduzem-se nas creches e pré-escolas como em todos os espectros da sociedade e, por isso, o Manual (2014) reitera que a violência está mais próxima das crianças do que gostaríamos e ocorre mais amplamente do que pensamos, obrigando os educadores a manterem-se vigilantes aos indícios de violência contra a criança, bem como alerta que não sejam eles mesmos agentes de atos físicos e simbólicos de violência. As suspeitas de violência devem ser informadas à direção da unidade que dará andamento por meio de um Protocolo da Secretaria da Educação ou tomará outras medidas apropriadas.

Todo esse conteúdo do Manual de Procedimentos (2014) alinha-se a legislações complementares, como o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação”, divulgado pelo Ministério de Educação (MEC) em 2006 e no qual constam as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para que o ensino assegure às crianças seu direito fundamental de aprender em contextos educativos de qualidade. Outro

documento ao qual se alinha o Manual é “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (2010), que reforça a necessidade das instituições educativas estruturarem propostas pedagógicas que garantam às crianças apropriação dos conteúdos culturais mais desenvolvidos, direito à proteção, à saúde, ao respeito, etc. Ele também destaca a “proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” (BRASIL, 2010, p. 21).

Sublinhamos o valor do referido Manual por ser fruto de uma construção coletiva, expressar o nível de compreensão alcançado pelos técnicos e educadores que o elaboraram e comportar avanços e outras concepções ou conceitos que ainda exigem aprofundamentos. Sendo assim, se por um lado o documento compreende que o ensino da linguagem oral é importante por ela ser o principal meio de comunicação das crianças, por outro, não há menção à outra função que a fala desempenha, a saber, a gênese da conduta voluntária (Luria, 1979). A seguir, realizamos uma análise mais específica sobre como a linguagem oral está concebida no Manual de Procedimentos.

12 O conceito de linguagem oral no Manual de Procedimentos

Com o objetivo de demonstrar como o desenvolvimento da linguagem oral está concebida no Manual de Procedimentos (2014) e quais as orientações dadas aos educadores, realizamos nesse documento uma pesquisa selecionando alguns termos que pudessem estar empregados como sinônimos de linguagem oral, bem como essa própria expressão. Os termos pesquisados foram: “linguagem”, “linguagem oral”, “aquisição da linguagem”, “fala”, “comunicação” e “oralidade”. A palavra “linguagem” aparece duas vezes no documento; “linguagem oral” e “aquisição da linguagem” não são citadas; “fala” é encontrada duas vezes; “comunicação” aparece dezesseis vezes e “oralidade” somente uma vez. Nos próximos parágrafos demonstramos os trechos em que os termos são usados no Manual e os analisamos tomando como critério sua aproximação com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que subsidia nosso trabalho, mas que também é por nós entendida como uma referência de grande valor para a organização dos processos de ensino comprometidos com a garantia das máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

A palavra “linguagem” aparece inicialmente no item referente à *Rotina diária* e lê-se:

Assim, a partir do contexto acima as organizações de rotina para crianças de 0 a 3 anos, no que diz respeito aos conteúdos referentes aos domínios

psicofísicos e sociais com habilidades que constituem a criança como um ser histórico social, devem prever: de linguagem pré-linguística, oral e expressão (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 20).

A segunda referência a esse vocábulo aparece no item referente aos episódios de *mordidas*, indicando ao educador que os mesmos devem ser compreendidos “como uma fase do desenvolvimento da criança e que praticamente todas as crianças entre 1 um e 3 anos, em algum momento usaram ou usarão essa conduta. Esse comportamento tende a desaparecer quando a linguagem estiver mais desenvolvida” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 56). As passagens se articulam pela indicação da linguagem como um domínio psíquico progressivo que ascende de outras formas de expressão e comportamento de sentimentos e interesses. A respeito disso, Martins (2009) afirma que o desenvolvimento da linguagem oral percorre diversas etapas, começando desde o nascimento, quando prevalecem as formas não verbais de comunicação, como expressões corporais, faciais, interação visual e sonora, o que caracteriza a etapa pré-linguística.

Essa etapa marca todo o primeiro ano de vida e, de acordo com Saccomani (2018), durante essa comunicação sem fala forma-se o gesto indicador, essencial para o desenvolvimento da linguagem, não somente porque cria a possibilidade de comunicação com os indivíduos à sua volta, mas também porque consolida outras formas de comunicação não verbais que o acompanham, como os ruídos, murmúrios e balbucios que andam rumo às primeiras palavras.

As palavras “fala” e “comunicação” em alguns casos aparecem combinadas em um mesmo trecho do documento. No item referente ao *Choro e colo*, destacamos:

O ato de chorar paulatinamente, com a mediação do adulto, dará lugar a outras formas de comunicação mais complexas como a fala ou outras linguagens [...] Ajudar a criança encontrar outras formas para a comunicação de suas emoções: gestos, fala, procura pelo adulto em busca de colo, sorrisos, etc. (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 57).

Podemos notar que o Manual aqui indica a necessária mediação dos adultos para a concretização de novos domínios pelas crianças. Segundo Lísina (*apud* Cheroglu, 2014), a superação das reações primitivas do bebê observadas na atividade comunicativa ocorrerá suportada nas ações e possibilidades criadas pelos adultos, dando origem a novas reações de natureza voluntária. Devemos admitir que a gênese dessa superação ocorre no contexto familiar e de modo informal pelos adultos responsáveis pelos bebês, entretanto, seus maiores

progressos devem ser creditados às experiências proporcionadas pelos educadores, razão pela qual Saccomani (2018) destaca a importância do domínio pelos educadores das leis que orientam o desenvolvimento psíquico das crianças, especialmente o processo de desenvolvimento da linguagem nos diversos períodos, tendo em vista a reorganização funcional que a fala realiza nos demais processos psíquicos, constituindo-se ainda como lastro da linguagem escrita.

O termo “comunicação” aparece diversas vezes no Manual, mas daremos destaque àquelas que consideramos representantes do conjunto das demais em que aparece. Já em suas primeiras páginas no item *O educador referência na educação infantil*, lê-se a seguinte passagem: “a necessidade recorrente de cuidados básicos como oportunidades ótimas de aprendizagens e, suas capacidades de comunicação em processo de desenvolvimento” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 11). Nesse mesmo item, o Manual registra que as diversas formas de comunicação resultam da

familiaridade, da convivência diária constante, na medida em que as crianças começam a comunicar-se com gestos ou falas que podem parecer sem significado ou sentido para outras educadoras que as conheça bem, interprete e responda às necessidades e estimule as próximas aprendizagens próprias à criança (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 11).

No item já citado *Choro e colo*, o Manual descreve o choro como uma “forma privilegiada de comunicação de manifestação dos sentimentos do bebê e da criança pequenina. É a ‘palavra’ do bebê e para ele o valor do choro está no fato de se constituir como uma forma de comunicação” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 57).

Ainda sobre o desenvolvimento das formas não verbais de comunicação, o documento registra no item *Procedimentos para banho e troca: orientações gerais* os próximos trechos selecionados. O momento do banho, diz o documento,

por imitação é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com significância social – levar um pente à cabeça, pela busca de autonomia locomotora pelas formas iniciais de comunicação [...] possibilitar momentos de prazer e bem-estar para a criança, bem como de contato visual, verbal e gestual com o adulto (comunicação) (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 37).

Os momentos de alimentação são destacados como “oportunidades de interação com

seu educador, de comunicação, de aprendizagens, de contatos perceptivos importantes e fundamentais para o seu desenvolvimento” (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 42).

Um exame sobre o conjunto dessas passagens nos permite afirmar que o documento põe em destaque duas dimensões importantes para o trabalho educativo, sendo a primeira a necessidade de que os educadores dominem as leis do desenvolvimento, sua gênese e formas progressivas de aperfeiçoamento e, a segunda, o reconhecimento de que a comunicação perpassa todas as atividades da vida humana, desenvolvendo-se também através de processos informais de mediação. Entretanto, não há no Manual de Procedimentos diretrizes explícitas sobre o modo de organização e desenvolvimento de atividades, cuja finalidade é a acuidade da oralidade das crianças ou ainda que tenha como finalidade a consolidação das formas não verbais de comunicação. Na ausência dessas diretrizes e da compreensão sobre a relação de como as formas de vida e educação das crianças são condicionantes de seu desenvolvimento, cria-se um terreno fértil para as práticas que se apoiam na compreensão de que qualquer experiência tem valor em si mesma, mesmo aquelas que não são planejadas e realizadas de modo consciente e intencional. Sem a pretensão de esgotar todo o debate já produzido sobre o percurso do desenvolvimento da linguagem oral, reunimos a seguir algumas dessas contribuições para subsidiar nossa análise.

Segundo Almeida e Cavalcante (2017), os gestos, a fala e o olhar são componentes que constituem a matriz multimodal da comunicação. O termo multimodalidade, embora recente, tem alcançado visibilidade em vários campos do conhecimento. No campo da Aquisição de Linguagem, por exemplo, refere-se às modalidades de utilização da língua, fala, gesto e olhar que agem na construção linguística entre os indivíduos. Os elementos vocais e gestuais constituem um sistema unitário e compõem a matriz multimodal, sendo impossível pensá-los de modo isolado. Ruitter (*apud* Almeida e Cavalcante, 2017) delimita os gestos como movimentações espontâneas do corpo que acontecem no decorrer da fala e podem apresentar-se para explicar pontos da fala, partindo do entendimento de que gesto e fala compõem um conjunto indissociável, constituem um único sistema linguístico. As autoras citam a relação das definições de gesto e a aquisição de linguagem. Os gestos são ações comunicativas livres para tomar formas que a fala não consegue se responsabilizar, ou também, para crianças nos primeiros estágios de aquisição, formas que as mesmas ainda não alcançaram em seu discurso, sendo assim, os gestos disponibilizam um percurso adicional de expressão, ampliando o conjunto de ideias que elas são aptas para expressar.

Tal compreensão pode ser encontrada também em Vygotsky (2001), ao referir-se às

risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos como modos de contato social desde os primeiros meses de vida da criança. Baseada nesse fundamento vigotskiano, Lísina (*apud* Magalhães, 2016) acentua que, após os primeiros dias do nascimento, os bebês não manifestam a necessidade de comunicação, eles necessitam do auxílio e cuidado do adulto, mas não direcionam seus sinais a um indivíduo em específico, não os reconhecem e não demonstram prazer pelo que receberam e desejavam. A necessidade da comunicação forma-se a partir do segundo mês de vida, observando-se desde então uma atividade do bebê dirigida ao adulto.

O começo dessa atividade comunicativa direcionada ao adulto ocorre justamente porque os processos de interação deste com os bebês são mediados pela fala, dando origem à necessidade de comunicação nos bebês. Segundo Martins (2013), no início do comportamento dos bebês prevalecem os modos instintivos de movimentos e ações tais como o choro, o grito, o olhar e outros, mas por meio de operações recíprocas com os adultos, criam-se os alicerces das relações sociais dos bebês. Das relações diretas, como resultado dos modos naturais de comunicação, nascem, em outro grau de desenvolvimento, as relações mediadas, cujos signos se transformam em meio de comunicação, tendo a linguagem atribuição principal nas relações sociais.

A palavra “oralidade” aparece no tópico *As rotinas dos berçários e das classes intermediárias*:

No desenvolvimento das atividades de rotina, as crianças mediadas pela ação intencional de seu educador aprendem muitas práticas sociais tais como aprender usar talheres, escovar dentes, tirar e por sapatos, iniciar a oralidade e depois verbalizar suas escolhas e sentimentos (ARARAQUARA, MANUAL DE PROCEDIMENTOS, 2014, p. 20-21).

O trecho destacado concorda com nossa perspectiva de que as atividades de rotina ou de vida diária constituem-se verdadeiramente em espaços de aprendizagem e desenvolvimento, mas é necessário destacar que o domínio progressivo da linguagem oral exige práticas educativas sistemáticas e dotadas de objetivos claros. Se somarmos as análises acima ao que é possível observar informalmente nas rotinas dos Berçários dos Centros de Educação e Recreação de Araraquara, ressaltamos que as interações entre os educadores e as crianças são, em sua maioria, espontâneas, não planejadas e inconscientes do ponto de vista da relevância do ensino da linguagem oral para as crianças.

Analisando conjuntamente as passagens em que o documento se refere a “fala”, “oralidade” e “comunicação”, notamos uma convergência das mesmas para referirem-se

exclusivamente à função de comunicação da linguagem, sem referir-se à função de regulação da conduta, responsável pela gênese das condutas psicológicas voluntárias nas crianças, somente explicada, segundo Vygotsky (*apud* Luria, 1979), a partir da análise do desenvolvimento linguístico das crianças. A fim de explicar a função reguladora da linguagem sobre os domínios psíquicos e motor, Luria (1979) descreve uma série de pesquisas cujos resultados indicam a formação progressiva dos processos de autorregulação na criança.

Luria (1979) salientou a palavra como um meio de regulação dos processos psíquicos superiores. Na primeira etapa do domínio da linguagem, a mãe se dirige à criança, direciona sua atenção dando algumas orientações (“pegue algum objeto”, “levante alguma parte do corpo”, “onde está o objeto”, etc.) e a criança realiza as orientações verbais. Ao orientar a criança, a mãe reorganiza sua atenção, destacando o “objeto” do restante geral, organiza com a sua linguagem a ação motora da criança. Nessa situação o ato voluntário está entre o ato motor da criança que inicia com a ato verbal da mãe e se encerra com as próprias ações da criança. Apenas na etapa posterior do desenvolvimento a criança compreende a linguagem e começa a dar comandos para si mesma, no começo pela linguagem externa e depois pela linguagem interior. Primeiramente, ela se subordina à instrução verbal do adulto para, nas próximas etapas, estar apta a alterar a atividade interpsicológica em um processo intrapsíquico de autorregulação. Na etapa seguinte, a linguagem externa da criança interioriza-se e se transforma em linguagem interna, regulando a conduta, surgindo assim, a ação voluntária consciente da criança por meio da linguagem. Além da função cognoscitiva e da função de instrumento de comunicação, a palavra também possui função reguladora, ela é um instrumento de reflexo da realidade e meio de regulação da conduta:

Quando a criança adquire uma palavra que isola uma coisa particular e serve como sinal de uma ação concreta, ao mesmo tempo que leva a cabo esta instrução verbal do adulto, se subordina também a essa palavra. A palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto qualitativamente novo. Esta subordinação das reações da criança à palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 13).

A capacidade da criança de se submeter à linguagem do adulto indica o início da função reguladora da linguagem. Essa linguagem, segundo Luria (1986), geralmente vem acompanhada dos gestos indicadores e carrega transformações para organização da atuação psíquica da criança. A nomeação do objeto por parte da mãe e seu gesto indicador reorganizam a atenção da criança e destacam o objeto do restante. Tal premissa se reitera na

compreensão explicitada por Leontiev (1978) quanto ao caráter ativo da apropriação da realidade objetiva pelos homens, pois tal apropriação exigirá sempre uma ação que mostre novamente as características principais das atividades acumuladas nos objetos. Para apropriar-se de um certo instrumento, o indivíduo precisará reproduzir em suas ações as operações motoras que nele estão encarnadas e isso requer desse indivíduo uma “reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 269). O processo de apropriação, das aquisições históricas do homem, concebe nestas funções e aptidões psíquicas. A apropriação da cultura pelo indivíduo forma um meio de reprodução, nos atributos do próprio indivíduo, nos atributos e recursos historicamente constituídos pelos homens.

Caso estivessem explicitados no Manual de Procedimentos uma teorização sobre o caráter ativo do processo de apropriação, a linguagem como reguladora dos demais processos psíquicos das crianças, os conteúdos de ensino referentes à linguagem e as formações continuadas tematizassem tais conteúdos e teorizações, poderia se deduzir dos mesmos diretrizes para o trabalho educativo a ser materializadas em ações intencionais, tais como: escolha planejada e consciente dos objetos e suas funções a serem identificados em atividades de reconhecimento e nomeação dos mesmos; rodízio dos objetos disponibilizados para manipulação pelas crianças; planejamento das intervenções verbais feitas pelos educadores em atividade da vida diária; observação dos ritmos e tons das expressões usadas na comunicação com as crianças; escolha de atividades que contribuam para as discriminações sensório-perceptivas das crianças, entre outras.

Vale lembrar que estamos nos referindo neste trabalho às crianças menores de 3 anos que frequentam as turmas de Berçário I, Berçário II e Classe Intermediária, compreendendo o período da primeira infância, conforme designado por Elkonin e Shuare (1987). A época intitulada primeira infância, do nascimento aos 3 anos de idade, compreende dois períodos, tendo como atividades guias do desenvolvimento humano a comunicação emocional direta e a atividade objetual. Segundo Saccomani (2014), a comunicação emocional direta no primeiro ano de vida tem como predominância a área afetivo-emocional, o universo das pessoas e a atividade objetual manipulatória, a área intelectual-cognitiva, o universo das coisas. Elkonin (*apud* Saccomani, 2014) aponta que é na comunicação emocional direta que acontece a construção dos alicerces para a emergência de ações sensório-motoras de manipulação. No núcleo dessa atividade encontram-se as premissas da mudança da comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória. Assim sendo, o vínculo com os objetos surge, nesse contexto, como linha acessória do desenvolvimento; a manipulação dos objetos aparece ainda

como linha acessória e o que possibilita o desenvolvimento é o vínculo com o adulto. Desse modo, inicia a concepção da nova atividade guia dentro dessa atividade, abrindo possibilidades para ações iniciais com os objetos.

A observação das atividades guias do desenvolvimento nas crianças de até 3 anos, o amplo domínio pelos educadores sobre a linguagem e suas funções no desenvolvimento psíquico infantil, a definição dos conteúdos de linguagem que deveriam ser ensinados aos pequenos e formas adequadas de assegurar a eles o seu domínio não se encontram objetivamente explicitados no Manual de Procedimentos (2014). Lembramos que a problemática que aqui nos orientou era de que a ausência ou presença tímida de uma indicação para o trabalho com a linguagem oral justificaria, ainda que parcialmente, os limites evidenciados na fala das crianças das Classes Intermediárias.

Sinteticamente podemos agora afirmar que a problemática se confirma, uma vez visto que o Manual limita-se a apontar momentos oportunos para o desenvolvimento da linguagem, porém não evidencia conjuntamente os meios para a materialização das aprendizagens das crianças.

De acordo com Pasqualini e Martins (2020), fundamentado no referencial histórico-crítico em diálogo com o enfoque histórico-cultural ao caráter objetal da atividade humana, compreende-se que a grandeza do conteúdo diz respeito aos objetos de ensino, ou melhor, o que se ensina e se aprende. Acerca do currículo escolar, a discussão sobre o conteúdo se volta para os componentes da cultura a serem apropriados pelas crianças através do trabalho educativo intencional. As autoras defendem que a escolha de quais conteúdos culturais precisarão ser expostos às crianças como alicerces de suas experiências é a primeira incumbência da educação infantil, ou seja, estruturar e realizar propostas curriculares não é suficiente se não for explícito a quais conteúdos a criança irá se conectar de modo lúdico. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as autoras afirmam que na carência do ato educativo que separa conteúdos e torna rica a experiência escolar infantil, o que se encontra é a repetição de um cotidiano alienado, reiterando opressões e preconceitos. É necessário perceber a diretividade invisível nas vivências cotidianas, que não é extingüível, e sim expande-se com a negação à diretividade visível da vivências educativas do aluno.

Como um dos nossos objetivos nesta pesquisa é oferecer contribuições propositivas para o trabalho com as crianças menores de 3 anos, sobretudo as das Classes Intermediárias, no próximo capítulo discutiremos os fundamentos e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tomando-os como

pressupostos para a reflexão sobre práticas assistemáticas que dominam hegemonicamente o trabalho desenvolvido com as crianças bem pequenas. Isso nos orientará para a elaboração de proposições didático-pedagógicas, objetivando a ampliação e consolidação da linguagem oral para essas crianças, neste estudo em particular aquelas que frequentam as turmas de creches de Araraquara, já que nossa inspiração para essas proposições vem também das lacunas e hiatos observados no Manual de Procedimentos no que concerne ao ensino da linguagem oral.

2. FORMULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1. Pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da Linguagem Oral

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a linguagem e mais especificamente da linguagem oral sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tomada nesta pesquisa como uma consistente perspectiva teórico-prática orientadora dos processos de ensino de crianças menores de 3 anos. Além disso, indicaremos políticas, ações e práticas que em seu conjunto poderão assegurar às crianças o máximo domínio da linguagem oral, tanto em sua função de comunicação, como em sua função de controle de condutas voluntárias das demais funções psíquicas.

A linguagem humana, via de comunicação social, nasceu, como afirma Vigotski (2001, p. 11), da “necessidade de comunicação no processo de trabalho”. O surgimento da linguagem ocorre devido à necessidade coletiva de estruturação dos interesses dos indivíduos, de estabelecer atribuições e passar adiante para as próximas gerações o acervo acumulado das experiências anteriores. Nessa direção, Leontiev (1978) destaca o nascimento da linguagem relacionada às necessidades decorrentes do trabalho. A formação da linguagem e da palavra encontra-se no trabalho, no qual os indivíduos são submetidos a uma relação, a uma comunicação com os demais. Atuando sobre a natureza, o trabalho dos indivíduos também atua sobre outros indivíduos presentes na produção.

De acordo com Luria (1986), no processo do trabalho socialmente dividido, manifesta-se nos indivíduos a necessidade da comunicação, que a princípio tem um caráter simpráxico, dependente da situação prática, mas evolui para o caráter sinsemântico. Com o surgimento da linguagem no homem, paulatinamente, foi apresentando-se um conjunto de códigos denominando objetos e ações. O autor esclarece que a distinção entre o homem e o animal deve-se por aquele possuir a linguagem como conjunto de códigos. Brevemente, esse conjunto introduziu a diferenciação das particularidades dos objetos, das ações, das relações e introduziu os objetos em certos grupos de categorias. Desse modo, a linguagem inicialmente apresentava uma ligação muito forte com a prática, um vínculo estreito com a realidade concreta, possuindo características simpráxicas e aos poucos foi desligando-se da mesma. A linguagem, como produto da história social, resultou numa ferramenta determinante do conhecimento do homem,

permitindo-lhe ir além das experiências sensíveis, especificar as peculiaridades dos acontecimentos, generalizar e categorizar.

A comunicação supõe antecipadamente, como descreve Vigotski (2001), generalização e progresso do significado da palavra, ou melhor, com o progresso da comunicação tem-se grandes chances de generalização. A compreensão e a comunicação real só acontecem quando há a generalização e a nomeação da situação vivenciada, isto é, quando o indivíduo é capaz de, por exemplo, mostrar a sensação de “frio” por sua experiência, dentro das condições familiares do interlocutor. O autor destaca o significado da palavra como resultado da união do pensamento e da linguagem:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

As funções da linguagem e do pensamento, como afirma Vigotski (2001), apresentam grande ligação, sendo que a linguagem tem a função de ordenar e desenvolver os processos do pensamento. As formas superiores de comunicação, própria dos homens, são viáveis somente porque o pensamento permite-lhes refletir sobre a realidade de maneira generalizada. A união do pensamento e da linguagem sintetizada na palavra produz o alicerce acerca da imagem psíquica da realidade. O autor explica que o instante no qual essa união se constrói, o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual, transformando todo o sistema de formações psíquicas. Logo, segundo Luria (1979), a linguagem é a condução principal do pensamento, pois garante passagem do sensorial ao racional na representação da realidade.

Nesse sentido, Luria (1979) destacou a linguagem, ferramenta fundamental criada pelo gênero humano, como função de comunicação e ordenadora das demais funções psicológicas, essencial para a formação dos processos psíquicos, salientando seu papel na reorganização da percepção, gerando outras leis para ela e alterando substancialmente os processos de atenção e

memória do homem. A linguagem, segundo o autor, possibilita ao homem desvincular-se da experiência imediata e garante o surgimento da imaginação.

De acordo com Martins (2013), a língua corresponde a um sistema específico que se organiza, por meio da linguagem, em vocabulário, gramática e sistema fonológico próprio. Petroski (*apud* Martins, 2013) define a linguagem como um sistema de signos atuando como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e como recurso da atividade intelectual. Devido a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva é capaz de se transformar em signos.

Seguindo esse raciocínio, Vygotsky e Luria (*apud* Martins, 2013) ressaltam que o homem, ao nomear os objetos e os acontecimentos da realidade pelas palavras, superou o estado de apreensão sensorial, promovendo mudanças no psiquismo. Este foi o primeiro e mais importante feito do homem no sentido de se desprender do campo sensorial imediato, desenvolvendo a competência para pensar.

Partindo do pressuposto vigotskiano em relação à linguagem, Luria (1981) destaca a fala, fundamentada na palavra, como unidade essencial da linguagem e principal instrumento humano de transmissão de informações. O autor entende a fala como um modo complexo e especificamente estruturado de atividade consciente, envolvendo a atuação do sujeito que elabora a expressão falada e a do que a obtém. Baseando-se na palavra, a fala é a unidade principal da expressão narrativa. Então, a fala transformou-se simultaneamente em um instrumento de atividade intelectual e um meio utilizado “em operações de abstração e de generalização e uma base para o pensamento categórico” (LURIA, 1981, p. 270).

A palavra, como destaca Luria (1986), é componente essencial da linguagem, pois ela designa objetos, singulariza suas especificidades, caracteriza ações e relações, engloba objetos em determinados conjuntos, ou melhor, “codifica a nossa experiência” (LURIA, 1986, p. 27). O autor afirma que a palavra, oriunda do trabalho e da comunicação por ele gerada, estava em sua gênese intrinsecamente conectada com a prática, prevalecendo o caráter simpráxico, cujos significados alteravam-se conforme a situação prática concreta.

Considerando a palavra, segundo Martins (2013), como um modo socialmente formado de representação, é necessária a mediação de outros para garantir sua apropriação pelos sujeitos. Seu atributo generalizador se estabelece na vivência social, na troca entre os indivíduos e os objetos, por intermédio de outros indivíduos. Nessas trocas, a palavra se estabelece como meio de comunicação e expressão, tornando possíveis as relações interpessoais:

Os autores afirmam, assim, que a função comunicativa primária da palavra é

o controle do comportamento do outro. Orientando-se para o exterior ela visa, no ponto de partida, a influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação. Entretanto, é exatamente no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica (MARTINS, 2013, p. 169).

Toda a história da linguagem, de acordo com Luria (1986), baseia-se a partir da conjuntura simpráxica do entrecruzamento da palavra com a circunstância prática até o momento de divisão da linguagem como um conjunto independente de códigos. Assim, perante tal realidade, o autor destaca a função determinante da palavra como elemento constituinte da consciência. É por meio do conjunto de códigos que a consciência categorial se constitui.

Segundo Vigotski (2001), a linguagem e o trabalho são os principais fatores de explicação da formação da consciência no homem e para Leontiev (1978) a linguagem é o modo concreto pelo qual nossa consciência atua na realidade que nos cerca. É muito importante ressaltar que a existência da consciência está conectada à existência da linguagem. A linguagem e a consciência são resultados da coletividade, da atividade humana. Marx e Engels (2007) destacaram que:

a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens (p. 34-35).

A linguagem, tal como entendida por Leontiev (1978), atua como forma de comunicação, de consciência e de pensamento ligada à atividade produtiva e à sua comunicação material, ou seja, é na atividade de trabalho dos homens que se estabelece a conexão entre a linguagem e a palavra. Assim, nas palavras do autor:

a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também, um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Segundo Leontiev (1978), a consciência individual do homem, enquanto reflexo da realidade e modo concreto do psiquismo, tem sua existência forjada na consciência social pela

linguagem (generalização) e pelos processos de transmissão do conhecimento resultantes da prática social e histórica da humanidade. Por meio dela os indivíduos se apropriam da experiência e de seu modo de existir na consciência. Pensemos um pouco mais sobre essa intrincada forma de produção da consciência desde os primeiros anos de vida das crianças.

Luria (2005) destaca que o desenvolvimento mental da criança resulta do contato com a realidade objetiva associada à contínua comunicação das crianças com os adultos, criando as condições para o surgimento da fala que, por sua vez, reestrutura de forma decisiva a organização de todo o processo psicológico. Aprendendo a fala dos adultos e, logo depois, aprendendo a construir sua própria linguagem, especialmente sob influência de processos educativos intencionais, a criança inicia a recodificação das informações que vão se apresentando a ela.

Para Vygotski (*apud* Martins, 2013), o desenvolvimento da linguagem reflete a história da construção de umas das funções mais consideráveis do desenvolvimento cultural, pois resume um acervo da experiência social da humanidade e as mais relevantes mudanças qualitativas filogenéticas e ontogenéticas do indivíduo.

Nessa mesma direção, Facci (2004) afirma que o traço fundamental do psiquismo humano é ser produto da atividade social. As funções psicológicas superiores são resultados do funcionamento cerebral, com alicerce biológico, mas, essencialmente, “são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 64). A autora considera que a constituição dessas funções é caracterizada por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. A função primária da linguagem é a comunicação, uma forma de expressão e compreensão, possibilitando a troca social recíproca. Próximo aos 2 anos, nota-se, sob circunstâncias educativas adequadas, um grande avanço na linguagem, iniciando um novo modo de comportamento exclusivamente humano, a formação da consciência. Devido às funções psíquicas estarem vinculadas aos processos dinâmicos de requalificação e reestruturação, resultantes da apropriação da cultura e da atividade social, o desenvolvimento da linguagem precisa ser objeto da educação e desdobrar-se para resultados pedagógicos. A linguagem é considerada pela maioria dos educadores como uma aprendizagem natural, assistemática, um processo que acontece independentemente do trabalho educativo, e, por isso, limitam-se a falar com as crianças, em geral para dar orientações ou ordens. No cotidiano dos CERs, principalmente com as crianças bem pequenas, de 0 a 2 anos, observa-se, em grande parte da rotina, ações mecânicas e sem intencionalidade no que se refere ao desenvolvimento das crianças em geral, mas sobretudo na linguagem oral.

Ao destacar a função reguladora da linguagem, segundo Luria (1986), resultante da subordinação das crianças à instrução verbal do adulto. Tal atitude caracteriza a gênese do comportamento voluntário na criança que mais tarde passará a se autorregular. A etapa primária da função reguladora da linguagem permite a construção de um novo tipo de ação das crianças, pautada sobre os alicerces sociais. Buscando acentuar o papel regulador da linguagem, o autor afirma que nessa etapa é fundamental “destacar” o objeto nomeado. O adulto, além de dar o comando à criança, como, por exemplo, “me dá o peixinho” (LURIA, 1986, p. 98), deve também realizar algumas ações como levantar, balançar e indicar. Desse modo, o objeto denominado pela palavra é enfatizado pela ação e mais bem fixado pela criança.

Sobre o prisma ontogenético, Vygotsky e Luria (*apud* Martins, 2013) esclarecem que o desenvolvimento da linguagem resume de modo emblemático os aspectos naturais e culturais do desenvolvimento. No alicerce da formação da linguagem encontra-se o reflexo incondicionado das reações vocais, no qual se estabeleceu desenvolvimento posterior. Essas reações indicam a pré-história da linguagem oral. As reações vocais, a princípio, apresentam dois atributos principais: sua condição generalizada, ou seja, determinadas reações não aparecem como retorno a um estímulo exclusivo e o segundo diz respeito à transformação das reações em reflexo condicionado. Diante de tal circunstância, as reações encarregam-se da função de instrumento de contato social e se constrói no sujeito outra resposta, por condicionamento das emissões vocais de indivíduos que estão à sua volta.

De acordo com Mukhina (1996), a criança pouco se assemelha com o adulto, pensa e sente de modo diferente, mudando constantemente, “a criança de hoje já não se parece com a de ontem, e a de amanhã não se parecerá com a de hoje” (MUKHINA, 1996, p. 5-6). A mesma vai desvendando outro mundo, extenso e vasto, completamente diferente de quando ela mal conseguia erguer sua cabeça, dá seus primeiros passos, se vê cercada por objetos antes inacessíveis, mas que aos poucos vão sendo compreendidos. Inicia-se a emissão de sons inarticulados, os balbucios, os monótonos “ma-ma-ma”, “pa-pa-pa” e depois “mãe”, “papai”. A princípio, são poucas palavras e muitas vezes são de difícil compreensão, mas o importante é a criança dar início ao seu pronunciamento e com isso “já se abriu o caminho que lhe permitirá assimilar a linguagem humana em toda sua riqueza” (MUKHINA, 1996, p. 6).

Com relação à comunicação no primeiro ano de vida, Martins (2009) ressalta que o desenvolvimento da linguagem oral percorre diversas etapas. Segundo Petroski (*apud* Martins, 2009), a etapa intitulada pré-linguística ocorre antes da linguagem propriamente dita e marca todo o primeiro ano de vivência da criança. A segunda etapa corresponde ao domínio primário

do idioma e a terceira ao domínio da estrutura gramatical da linguagem. A etapa pré-linguística é formada por três períodos, sendo eles o dos ruídos, o dos murmúrios e balbucios e o das pseudopalavras. De acordo com a autora:

Os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, produzir sons de vogais e a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbucio. No momento das pseudopalavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. As pseudopalavras não são palavras produzidas erroneamente, mas a emissão de sons de maior complexidade (MARTINS, 2009, p. 106).

No balbucio, de acordo com Mukhina (1996), a criança melhora as movimentações labiais, da língua e da respiração e assim vai se preparando para apropriar-se de qualquer língua. No início, o adulto utiliza-se da linguagem para demonstrar a empatia pela criança e depois gera circunstâncias específicas para que aconteça o desenvolvimento da linguagem da criança, isto é, os questionamentos “Onde está isso ou aquilo” (MUKHINA, 1996, p. 85) proporcionam um comportamento de orientação para a criança, no qual se nomeia o objeto e em seguida já o é apresentado. Com diversas repetições, a criança forma a ligação entre a palavra e o objeto referente, sendo o tom da fala um elemento determinante nesta fase.

Apoiados somente em observações informais das rotinas dos Berçários dos Centros de Educação e Recreação de Araraquara, é possível verificar interações como aquela descrita por Mukhina (1996), entretanto, elas são espontâneas, não planejadas e inconscientes do ponto de vista da relevância do ensino da linguagem oral para as crianças, ou seja, caso houvesse uma compreensão sobre a importância da linguagem nos processos psíquicos da criança, se as formações continuadas tematizassem tal compreensão e se os conteúdos referentes à linguagem estivessem claramente descritos no documento orientador das práticas, o Manual de Procedimentos, ações intencionais poderiam ser desencadeadas, tais como: escolher melhor os objetos que serão nomeados, fazer um rodízio dos objetos que serão colocados para manipulação das crianças, planejar quais intervenções verbais serão feitas, como serão os ritmos e tons das expressões, quais propostas pedagógicas contribuem mais para a discriminação auditiva das crianças, etc. Essas proposições serão ampliadas na segunda parte do segundo capítulo. Esperamos deixar como contribuição neste trabalho sugestões sobre como

sistematizar essas ações, embora cientes de que as mudanças nas práticas educativas exigem esforços maiores do que esses.

Essas práticas intencionais são fundamentais para os avanços no desenvolvimento linguístico. Como já afirmamos acima, no decorrer do primeiro ano de vida, a linguagem infantil, explica Vygotsky (*apud* Martins, 2013), está totalmente pautada no conjunto de reações incondicionadas, basicamente instintivas e emocionais, mas aos poucos servirá como forma de contato social. O autor, contudo, expõe que essas reações emocionais e instintivas não equivalem à linguagem de fato, mas correspondem a uma etapa pré-linguística. Nela, pensamento e linguagem evoluem de maneira autônoma, e, inicialmente, no plano da linguagem, a criança relaciona o objeto à palavra que o nomeia como se esta fosse uma extensão ou propriedade do objeto, ou seja, há aí uma ligação externa da palavra com o objeto (Martins, 2013). Ao longo desse processo, as crianças vão superando essa ligação objeto- designação, iniciando a transformação da imagem do objeto em signo e atingindo a etapa linguística-fonética, indicativa da gênese das relações internas entre linguagem e pensamento.

Segundo Vygotski (*apud* Martins, 2013), nesta nova etapa a palavra atenderá à necessidade das crianças de se comunicar e compreender a realidade. O autor explica que a palavra é um acontecimento verbal e intelectual e traz demandas úteis tanto da linguagem quanto do pensamento. Vygotski e Luria (*apud* Martins, 2013) destacam, no que concerne ao funcionamento da linguagem, duas faces: a primeira é a fonética ou verbal, compreendendo seu aspecto exterior e a segunda é a face semiótica, compreendendo sua dimensão semântica, quando o significado da palavra fundamenta a significação da linguagem e sua expressão fonética. Luria (*apud* Martins, 2013), versando também sobre a elaboração dos significados e da complexa estrutura da palavra, e conseqüentemente da linguagem, identificou na palavra duas partes constituintes: sua representação material — correspondendo à sua primeira atuação e com isso passando a apontar determinado objeto e refletindo a imagem mental que se forma do mesmo — e sua significação.

A última etapa da linguagem, listada por Martins (2013), é denominada de linguística gramatical, manifestada por meio de expressões na forma de frases requisitadas à narrativa falada: “Seu grau de complexidade é variável, mas, não obstante, ele é sempre condicionada [*sic*] pela transição do pensamento em fala” (MARTINS, 2013, p. 176). De acordo com os estudos de Luria (1986), no período compreendido entre o segundo e terceiro ano de vida, a linguagem oral deve apresentar um grau de desenvolvimento e autonomia, não verificado, na maioria das crianças que frequentam as turmas de creche em Araraquara, razão pela qual nos debruçamos sobre esta pesquisa. Sob circunstâncias educativas intencionais, poderíamos

observar avanços mais concretos na fala das crianças.

Segundo Luria (1986), a partir do momento em que a palavra alcança proporções morfológicas diferenciais, a criança experimenta um avanço no vocabulário e, se antes de 1 ano e meio de idade, elas arranjam-se bem com um pequeno número de palavras, que apresentavam diversos significados de acordo com o contexto, o gesto, a entonação, por volta dos 1.6 e 1.8 anos de vida, “o significado da palavra se reduz e o vocabulário se amplia” (LURIA, 1986, p. 31). A criança, então, tem a necessidade de ampliar seu vocabulário, obtendo mais palavras que designam além dos próprios objetos, as ações, as características e as relações. Com esse avanço, a criança passa de um universo de doze a quinze palavras para sessenta, oitenta, cento e cinquenta, duzentas palavras. Esse avanço corresponde à transição da fala simpráxica para a fala sinsemântica, em outras palavras, a fala vai desligando-se pouco a pouco da prática, alterando-se para um signo independente. O autor nos informa que a excepcionalidade dessa transição traduz-se pela duplicação do mundo pelas crianças, possibilitando-lhes atuar mentalmente com os objetos ou até mesmo em sua ausência, ou seja, antes do surgimento da linguagem a criança mantém relações restritas com os objetos imediatamente acessíveis, de forma direta. Quando a palavra ganha o status de signo essa relação passa a ser também indireta, podendo designar objetos e ações não presentes, destacando-se assim o entrecruzamento entre linguagem e pensamento.

Com base nos pressupostos dessa teoria psicológica, Mukhina (1996) nos lembra que a diferença entre o que a criança consegue executar com o auxílio do adulto (por meio de exemplos, demonstrações, ajustes, do ensino propriamente dito) e as suas ações realizadas de modo independente é denominada de zona de desenvolvimento imediato, constituindo-se, segunda a autora, num indicador essencial da “capacidade de aprendizagem da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado” (MUKHINA, 1996, p. 51). Dessa forma, usufruímos de uma capacidade audiovisual que a criança já possui para ensinarmos a mesma a falar. A linguagem é um grande incentivo ao desenvolvimento psíquico, abrindo portas para outros modos de ensino apoiados na percepção e no pensamento e incrementados pela atuação da linguagem. Conforme o ensino procede criam-se aberturas para o desenvolvimento dos processos psíquicos, sendo capaz de guiá-los, concebendo propriedades psíquicas e transformando propriedades já antes alcançadas. O ensino deve garantir “o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento” (MUKHINA, 1996, p. 54).

Cada faixa etária está suscetível a determinados ensinamentos. Mukhina (1996) denomina-os de períodos sensíveis de desenvolvimento, ou seja, atos educativos com grande

poder para conduzir o rumo do desenvolvimento. Referente à fala da criança, seu período sensível encontra-se entre 18 e 36 meses, quando as palavras são assimiladas e reproduzidas fonética e semanticamente, produzindo, conseqüentemente, alterações substanciais em sua conduta e processos psíquicos. Segundo Mello (2010), a linguagem cumpre nos primeiros anos de vida das crianças a função essencial de representação da realidade, que mais tarde será representada também por outras formas de expressão, como o desenho e a escrita, cuja gênese simbólica foi dada pela fala.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem e a ação com objeto, Mukhina (1996) destaca que no primeiro ano de vida a criança já emite alguns sons, no entanto, entre 2 e 3 anos observa-se uma evolução no vocabulário da criança, produto da ação com os objetos. Esse progressivo domínio das ações com objetos aumenta a atração da criança por estes e o interesse em compreender a sua função social. Ela começa a pedir esclarecimentos para o adulto e para isso precisa entender e também utilizar-se da linguagem oral. Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre a atividade manipulatória dos objetos, devemos compreender o que acontece antes de seu aparecimento.

Segundo Lísina (*apud* Cheroglu, 2014), os adultos carregam a experiência social acumulada e sua transmissão é necessária para o progresso psíquico das próximas gerações, destacando-se, por exemplo, a relevância da comunicação entre o adulto e o bebê. Para a atividade comunicativa acontecer são requisitadas duas propriedades essenciais, a saber, ter como objeto dessa atividade outro indivíduo e uma mútua participação de, no mínimo, dois sujeitos ao longo da atividade comunicativa.

No processo de comunicação a criança diferencia-se do que a cerca e do outro, inserindo-se como sujeito e intercalando-se como objeto da ação comunicativa. Lísina (*apud* Cheroglu, 2014) aponta que a necessidade de se comunicar impõem-se aos bebês por meio da chamada iniciativa antecipadora, que corresponde ao fato do adulto que cuida do bebê responder às suas reações reflexas incondicionadas com uma ação comunicativa, inserindo, segundo Cheroglu (2014), o recém-nascido na ação comunicativa sem ao menos ele ter possibilidades de atuação. Essa ação executada pelo adulto sobre a base das reações inatas do bebê produzirá as bases para seus comportamentos sociais.

Essas e outras evidências teóricas discutidas até aqui nos fazem reiterar a determinação da linguagem sobre as condições psicológicas de um modo geral e como proposições pedagógicas de qualidade podem avançar mais no desenvolvimento de uma função psicológica em específico. Os pressupostos teóricos estudados neste segundo capítulo nos auxiliam na compreensão da importância que o ensino e o desenvolvimento da linguagem

na criança da primeira infância podem promover e produzir, operando como instrumentos de atividade intelectual e requalificando o funcionamento psicológico da criança como um todo.

Os argumentos construídos até o momento nos permitem formular a problemática de que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, realizado por profissionais leigos a partir das diretrizes e objetivos do Manual de Procedimentos, pode constituir-se, somado a outros aspectos externos como o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, o distanciamento e ausência de interação das crianças com os adultos, etc., como condicionante da insuficiência percebida na fala das crianças da rede municipal de Araraquara.

Além disso, podemos pressupor que a falta de um currículo que oriente as práticas dos Agentes Educacionais reforçou o uso do Manual de Procedimentos como a única fonte de orientações técnicas para o trabalho com as crianças menores de 3 anos. Vemos, por conseguinte, um profissional leigo com função técnica e, conseqüentemente, isento de responsabilizar-se pelo ensino de conteúdos culturais promotores do desenvolvimento das diversas funções superiores, bem como a ausência de um currículo formal, resultando em brechas para práticas não sistematizadas. Sendo assim, na inexistência de outros elementos teóricos que subsidiem a prática do Agente Educacional, o Manual de Procedimentos materializou-se historicamente como a principal referência para suas ações educativas nas turmas de 0 a 3 anos e o seu conteúdo domina as formações iniciais e continuadas oferecidas aos Agentes Educacionais.

A seguir, buscamos sintetizar um material propositivo a respeito de tudo que abordamos aqui anteriormente, contendo sugestões de conteúdos e procedimentos a serem desenvolvidos com crianças menores de 3 anos, com o objetivo de apresentar uma breve contribuição para pensar o planejamento pedagógico, tendo em vista o ensino desenvolvente da linguagem oral nas instituições de educação infantil. Apresentamos também ações e diretrizes que em seu conjunto contribuem para a superação da contradição entre a ausência de uma sistematização sobre o trabalho educativo referente ao desenvolvimento da linguagem oral observada no Manual de Procedimentos e a consistência e abrangência das formulações teóricas encontradas na Psicologia Histórico-Cultural.

22. Proposições teórico-práticas para a promoção do domínio da linguagem oral pelas crianças de 2 a 3 anos

Nas seções anteriores demonstramos a riqueza e o alcance dos conhecimentos acumulados na Psicologia, na Linguística e outras áreas sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, em flagrante contraste com a fragilidade dos conteúdos e

diretrizes presentes no Manual de Procedimentos. Nesse sentido, a seguir, sugerimos proposições e ações de curto e médio prazos que acreditamos serem contributos para o enfrentamento dessa contradição. Indicamos a revisão dos pressupostos teórico-práticos do Manual de Procedimentos, bem como o fortalecimento de políticas públicas de formação e contratação de professores para atuarem nas turmas de creche, como ações de médio prazo, além de um aperfeiçoamento nas condições de trabalho e formação dos Agentes Educacionais.

O artigo nº 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº. 9.394/96) insere a Educação Infantil, Creche e Pré-Escola na primeira etapa da Educação Básica e destaca: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (Brasil, 1996). O artigo expressa umas das grandes conquistas para a área da Educação Infantil, pois a oficializa como etapa da Educação Básica, reforçando a tendência que já vinha sendo produzida nos âmbitos acadêmicos e científicos de defesa do caráter educativo para creches e pré-escolas. Entretanto, os desafios para que de fato aconteça sua implementação são numerosos, principalmente quando se trata da contratação de profissionais formados para atuarem nas turmas de creche. É expressivo o número de municípios que encontram brechas nas diretrizes e portarias que estruturam a Educação Básica no Brasil e perpetuam a prática de contratar profissionais leigos para o trabalho educativo com as crianças menores de 3 anos.

Enquanto não superamos essa prática, os municípios devem assegurar uma sólida formação aos profissionais leigos que atuam com as crianças pequenas. Saccomani e Coutinho (2015) destacam que a pedagogia histórico-crítica, ao defender a função da escola na transmissão dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos, refere-se à necessária humanização dos indivíduos que se concretiza à medida em que os mesmos tomam posse das objetivações humanas acumuladas pelas gerações anteriores. Por sua vez, para que os indivíduos desde a mais tenra idade avancem para além do plano perceptual imediato e das aparências, será necessário um ensino sistematizado, capaz de amplificar o campo simbólico dos alunos, libertando-os do meio cotidiano. Essa superação requer um complexo de abstrações e mediações com a realidade que vão além da vivência imediata do sujeito:

A valorização do papel da escola de socialização do universo simbólico produzido historicamente recoloca a questão da formação de professores em bases qualitativamente divergentes das concepções hegemônicas atuais defendendo, na formação de professores, a necessidade de uma sólida e

consistente formação teórica tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens. O professor, assim, ocupa um papel central na relação educativa pois é o portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 241).

A curto prazo, sugerimos ações que visam fortalecer algumas práticas que de certo modo já estão configuradas no interior das instituições, mas ainda de modo incipiente e até assistemático. Percebemos, com a análise do Manual, uma carência de diretrizes claras a respeito do trabalho para o desenvolvimento da linguagem, logo, as duas funções principais da linguagem, o processo de comunicação e o controle voluntário das ações, não estão descritas no documento. As sugestões a seguir tem a finalidade de contribuir para a superação desse hiato.

Contrária às convicções de outros referenciais teóricos de que os indivíduos aprendem pela simples interação com o meio e movidos por seus interesses específicos, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a atividade social como a forma pela qual os indivíduos se relacionam com o meio físico e cultural, atendendo suas necessidades e gerando outras, novas e mais complexas. Segundo Martins e Pasqualini (2020), a atividade social humana, impulsionada por necessidades e guiada a objetos concretos e intangíveis, realiza-se sob o modo de ações e operações que movimentam os processos psíquicos do indivíduo, conforme ela estabelece relação com alguns aspectos da vida social e material, alcançando o patrimônio histórico-cultural do gênero humano.

O homem precisa, para sua sobrevivência, extrair da natureza de modo ativo e intencional os meios para o seu sustento (SAVIANI, 2008). Isso origina o processo de transformação da natureza, criando e produzindo um mundo humano, o da cultura. A educação é um acontecimento próprio dos seres humanos. O objeto da educação relaciona-se com o reconhecimento dos elementos culturais que necessitam de assimilação pela espécie humana para que os indivíduos se constituam como humanos e, simultaneamente, descubram os modos mais apropriados para chegar aos objetivos impostos por seu processo de humanização.

O primeiro aspecto referente ao objeto da educação consiste em diferenciar o que é essencial e acidental, o principal e o secundário. Assim, Saviani (2008) destaca a noção de clássico, explicando que o mesmo não pode ser confundido por e também não se opõe ao tradicional. O clássico é o que se consolidou como fundamental, indispensável, se constituindo como critério essencial para a distinção dos conteúdos do trabalho pedagógico. A existência da escola se dá para proporcionar a apropriação de ferramentas que permite o

acesso ao saber elaborado, conseqüentemente, a ciência e as atividades da escola precisam estruturar-se apoiadas nessa questão. A partir do saber sistematizado, da cultura erudita, letrada, organiza-se o currículo da escola elementar. O acesso a essa cultura acontece através da leitura e escrita. Para tanto, é necessário se apropriar da linguagem dos números, da linguagem da natureza e da linguagem da sociedade, e aqui se encontra o conteúdo essencial da escola, ler, escrever, contar, fundamentos das ciências naturais e sociais. Essa perspectiva anunciada por Saviani (2008) é extensiva à escola de Educação Infantil que deve assegurar às crianças, desde a mais tenra idade, o acesso ao que há de mais desenvolvido pela humanidade e é nela que nos respaldamos para a organização das sugestões de propostas escolares que passamos a apresentar.

As proposições abaixo possuem elementos em comum que justificam a escolha das mesmas à medida em que favorecem o domínio cada vez mais amplo da linguagem oral pelas crianças. Destacamos a relevância dessas proposições a partir de dois elementos principais: a função reguladora da linguagem e a relação com a atividade manipulatória. De acordo com Luria e Yudovich (1987), ao se subordinar às instruções verbais do adulto, a criança ganha um sistema de orientações verbais e começa a usá-las gradativamente para regular sua própria conduta. Ao estabelecer verbalmente complexas ligações presentes entre os fenômenos percebidos, surgem alterações fundamentais na percepção das coisas que a influenciam. Essas alterações atuam de acordo com influências formadas verbalmente ao reproduzir as ligações verbais reforçadas pelas instruções anteriores do adulto, alterando-se, separando verbalmente os objetivos imediatos e últimos da sua conduta, mostrando formas para alcançar esses objetivos e os submetendo a instruções elaboradas verbalmente. Diante disso, a criança inicia um novo meio de regular sua conduta, a autorregulação. Resumidamente, o modo de comunicação básico transforma-se também em um meio de análise e síntese da realidade.

Ainda segundo Luria e Yudovich (1987), todas as pesquisas convenceram Vigotsky do imenso valor da linguagem na formação dos processos mentais. O desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e uma relação que de início está dividida em duas (criança-adulto), passa a ser o modo pelo qual se estrutura a conduta pessoal da criança. Como já discutimos no capítulo anterior, de acordo com Luria (1986), a primeira etapa da função reguladora da linguagem é a capacidade de se submeter à orientação verbal do adulto, função que está no alicerce do comportamento voluntário. O comportamento da criança, mesmo que subordinado à indicação verbal do adulto, é facilmente modificado pela atuação direta dos objetos que propiciam uma reação forte de orientação. A ação da criança por meio da orientação verbal do adulto não acontece de um

momento para o outro, e sim se desenvolve gradativamente. As sugestões pedagógicas a seguir estão propostas de modo que haja um espaço para o uso da linguagem pela criança, uma linguagem dirigida pela linguagem do adulto, uma fala ordenada pelas ações que o adulto vai realizando e, como afirma Luria (1986), é fundamental essa direção para a organização da conduta da criança.

Seguindo o raciocínio da importância do papel que o adulto desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, segundo Mukhina (1996), a criança mostra um interesse pelos objetos quando é induzida pelo adulto, mas de início não espontaneamente por iniciativa própria. Conforme Elkonin (*apud* Saccomani, 2018), no segundo semestre do primeiro ano de vida, há um desenvolvimento intenso na mobilidade da criança, no qual ela inicia engatinhando e, ao se findar o primeiro ano, já começa a caminhar. Esses avanços motores têm uma importância grande para o desenvolvimento, visto que aumenta o campo perceptual e as oportunidades de proximidade ativa e direta com os objetos que no período anterior eram inalcançáveis sem a ajuda do adulto, manifestando-se como atividade principal a manipulação de objetos. Na atividade objetal manipulatória, de 1 a 3 anos, é fundamental dominar os procedimentos sociais que foram construídos de ações com os objetos. Apesar de ser central a relação da criança com o universo dos objetos, esses domínios se formam na presença dos adultos, por meio do processo educativo:

Com efeito, se a princípio, na atividade objetal manipulatória, a criança utilizava a linguagem para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos na atividade conjunta e, no final da primeira infância, as indicações verbais dos adultos começavam a regular sua conduta; na idade pré-escolar, a criança passa a falar ao mesmo tempo em que pensa, fazendo uso da linguagem egocêntrica como signo exterior, ou seja, instrumento auxiliar para realizar a ação, de modo que o pensamento e linguagem aparecem durante a ação; por fim, no momento em que operações externas são internalizadas, a linguagem cumpre a função de meio de planejamento e regulação da própria conduta e, portanto, a criança é capaz de planejar antecipadamente o resultado de sua ação, o que por sua vez, é essencial para a transição à idade escolar (SACCOMANI, 2018, p. 186).

Saccomani (2018) salienta que a criança na idade pré-escolar vai se tornando mais autônoma, seu meio de interação vai se expandindo e sua atividade se complexificando, o que demanda um domínio maior dos meios de comunicação. Com tal atividade complexificada, a linguagem exigida também será mais complexa, sendo atribuição da escola possibilitar essas máximas complexificações. Elkonin (*apud* Saccomani, 2018) ressalta que o domínio da estrutura gramatical e o aumento no vocabulário resultam de modo direto de circunstâncias de

vida e educação. Além disso, o autor destaca que dominar a estrutura verbal da língua materna não é apenas o lado quantitativo, mas também é um avanço dos significados. O aumento do vocabulário é fundamental ao desenvolvimento da organização gramatical da língua materna, que se iniciou na atividade objetual manipulatória.

As propostas escolares descritas abaixo são destinadas à faixa etária de crianças de 2 a 3 anos, que, na rede de Araraquara, frequentam as turmas de Classe Intermediária e têm a Manipulação Objetual como atividade principal do desenvolvimento. Essas propostas têm como objetivo nuclear para o seu ensino o domínio da linguagem oral, das palavras às frases, conforme nos orienta Martins e Pasqualini (2020). Como nos lembram as autoras, antes que esse objetivo possa ser cumprido, as crianças devem ter consolidado o uso de palavras, o que implica na discriminação de sons, no uso ampliado e variado de palavras, etc. Nessa etapa anterior o objetivo é a aquisição de linguagem compreensiva e primórdios da fala, a transição que vai dos sons às palavras.

Para o objetivo de levar a passagem das palavras às frases, as propostas escolares devem proporcionar aprendizagens que facilitem a discriminação dos sons orais e a percepção de diferentes ritmos, tons. O domínio das frases é uma tarefa para o final do terceiro ano de vida e, por esse motivo, nossa atenção e cuidado com a aprendizagem e desenvolvimento não estão concentrados no fim, e sim no início do segundo para o terceiro ano de vida.

Proposição 1 – Os sons dos pássaros

No primeiro momento da proposta deve-se realizar um passeio no entorno da escola para observar os passarinhos; mostrar imagens de diferentes pássaros e observar como as crianças os identificam (cor, tamanho, semelhanças, uso de adjetivos, expressão de desejo, etc.).

Em seguida, deve-se imitar os sons dos pássaros usando um áudio como modelo, destacando com as crianças as diferenças entre os sons; na sequência emendar os sons (como se fossem palavras); usar instrumentos que possam reproduzir os sons dos pássaros, ajudando as crianças a perceberem que nós criamos instrumentos para imitar e reproduzir os fenômenos da natureza.

Exibir o vídeo “Birds on the wires – Jarbas Aguinelli”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LoM4ZZJ2UrM>. Após a exibição, que deve acontecer em mais de um momento, contar em forma de narrativa oral a história sobre como o Jarbas (o produtor do vídeo) teve a ideia de fazer aquela música. Ilustrar com imagens de passarinhos nos fios e partituras musicais. Destacar os signos que compõem a partitura, lembrando que

cada um corresponde a um som a ser tocado.

Construir um varal (fios) e compô-lo usando pássaros de cores variadas que, ao serem tocadas pelo condão do professor-regente, as crianças deverão produzir um som específico, usando para isso instrumentos ou sons orais previamente acordados. Repetir a proposição, variando os instrumentos e recursos.

O próximo passo é a exibição da música: “Canta canta passarinho – Elba Ramalho”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TF7KXzpXNUc>. Ensinar a música às crianças com ênfase em algumas frases: “Canta, canta, passarinho, canta, canta miudinho”. Retomar em rodas de conversas as propostas escolares desenvolvidas e observar as palavras, expressões e sentimentos expressos pelas crianças. Nesta mesma direção de avaliar os resultados das proposições, uma excelente opção é realizar um passeio pelo entorno da escola para encontrar os passarinhos, usando uma “lente” (binóculo) para ver os pássaros e destacando mais uma vez o constante metabolismo entre o homem e a natureza, sobretudo os traços essenciais do trabalho humano que possibilita a criação de instrumentos.

Proposição 2 – Música “Vamos passear na floresta”

Iniciamos com um passeio pela escola para observar os sons, coisas do entorno, tais como os sons naturais ou criados no ambiente, sons produzidos pelo caminhar na grama, percepção de diferentes cheiros, entre outros. Em seguida, a proposta é a realização de uma roda de conversa, notando quais elementos as crianças destacam quanto aos sons, objetos e elementos da natureza observados e percebidos no passeio. É importante lembrar que as rodas de conversa são mais produtivas quando o educador faz uma mediação que mobilize as crianças em torno dos temas, bem como estimule a participação de todos, sobretudo daquelas crianças que nem sempre falam.

Explorar a sequência da música “Vamos passear na floresta”, imitando os sons, gestos que a música solicita, utilizando o áudio da música como modelo. Em seguida, destacar as palavras principais da sequência da música, utilizando imagens e unindo a fala (palavra) com a imagem (imagens: floresta; árvore; rio; onça; ponte; caverna; casa; porta; matagal), auxiliando, assim, nos próximos passos, as crianças na formação de frases completas, semelhantes às frases que compõem a música.

Letra da música “Vamos passear na floresta”

“Vamos passear na **floresta**? vamos passear na floresta? então vamos!

chi! olha lá ... um **rio**... vamos passar? Por cima não dá, por baixo não dá

então vamos nadar? Então vamos!

“Vamos passear na **floresta**? vamos passear na floresta? então vamos!

chi! olha lá ... um **matagal**... vamos passar? Então vamos!

Vamos passear na **floresta**? vamos passear na floresta? então vamos!

chi! olha lá ... uma **árvore** ... vamos subir? então vamos! descendo!!!!!!!!!!!!

Vamos passear na **floresta**? vamos passear na floresta? então vamos!

chi! olha lá ... uma **caverna** ... vamos entrar? bem devagar...

chi! tá tudo escuro... uma calda comprida ... um pelo macio... um focinho gelado...

chi! é uma onça, vamos correr? correndo!! correndo!!!

olhem, é uma **arvore**, vamos subir? Descendo!!!!!!!!!!!!

chi, olha lá um **matagal**, vamos passar? Correndo!!!!!!!!!!!!

chi, olha lá um **rio**, vamos nadar?

chi, olha lá uma **casa**, vamos entrar?

chi, olha lá uma **porta**, vamos fechar?

1,2,3... e a **onça** não pegou ninguém? Ainda bem!!!!!!

Áudio da música:



**VAMOS PASSEAR
NA FLORESTA MP3.m**

Outras sugestões para ampliação dessa proposta são: construção de um cartaz ou varal com as imagens principais da música, citadas anteriormente, formando a sequência com a criança, trabalhando a música, sua ilustração e o encadeamento dos acontecimentos; confeccionar com as crianças instrumentos musicais tais como chocalho, xilofone, tambor para utilizar nesta e em outras propostas. Nesta o chocalho deve ser usado para reproduzir o som dos passos caminhando na floresta; o barulho da água com o xilofone e a corrida com o tambor.

Proposição 3 – Caixa com imagens

Iniciar a proposta com a exposição de imagens que remetem às músicas, parlendas e poemas selecionados para a proposição. Observar quais atributos e relações as crianças sabem nomear: cor, tamanho, barulho, o que é, para que serve e como.

Propor que cada criança, individualmente, retire uma imagem de dentro da caixa e

narre o que vê. Auxiliar a criança na nomeação de características e atributos presentes nas imagens, sobretudo os que elas não destacarem. Em seguida, cantar a música, recitar parlenda ou poema dos quais foram extraídas as imagens.

Exemplos de poemas, parlendas e músicas: “Borboleta”, de Vinicius de Moraes. Neste caso, apresentar as borboletas nas cores citadas no poema; explorar nomes e características das borboletas, sua relação com outros seres da natureza. Estimular as crianças a recitarem o poema, usar imagens ou objetos como suportes mnemônicos para apoiar a sequência narrativa das frases.

Outra sugestão é o poema “Palhacinho”. Trata-se de uma variação da atividade acima, podendo, portanto, o professor seguir os mesmos passos, desta vez destacando as frases: “um dois, feijão com arroz, três quatro, feijão no prato”; “O macaco foi à feira, não teve o que comprar, comprou uma cadeira velha, pra comadre se sentar”.

Letra do poema:

“Branças/ Azuis/ Amarelas/ E pretas/ Brincam/ Na luz/ As belas/ Borboletas/ Borboletas brancas/ São alegres e francas./ Borboletas azuis/ Gostam muito de luz./ As amarelinhas/ são tão bonitinhas!/ E as pretas, então .../ Oh, que escuridão!”

Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/8602/as-borboletas>

Letra do poema:

“Vou lhe contar uma história/ do palhaço Pimpão:/ era um palhaço engraçado/ que só mexia com a mão./ Vou lhe contar uma história/ do palhaço Picolé:/ era um palhaço engraçado/ que só mexia com o pé./ Vou lhe contar uma história/ do palhaço Zumzum:/ era um palhaço engraçado/ que só mexia o bumbum.”

Disponível em: <https://in.pinterest.com/pin/436075176415555372/>

Letra da parlenda:

“Um, dois/ Feijão com arroz/ Três, quatro/ Feijão no prato/ Cinco, seis/ Falar em inglês/ Sete, oito/ Comer biscoito/ Nove, dez/ Comer pastéis”

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/temas-infantis/1390551/>

Letra da parlenda:

“O macaco foi à feira,/ não teve o que comprar/ comprou uma cadeira velha,/ pra comadre se sentar/ a comadre se sentou/ a cadeira esbarrachou/ coitada da comadre,/ foi para

no corredor.”

Disponível em: ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de. **Quem canta seus males espanta.** São Paulo: Caramelo, 2016.

Proposição 4 – Áudios de histórias infantis

O professor deve selecionar previamente áudios contendo as histórias infantis mais conhecidas das crianças e reproduzi-los, um por semana. Essa é uma prática incomum, visto que em geral as crianças ouvem histórias contadas ou lidas pelo professor, quase sempre acompanhada de outros suportes. Entretanto, nesta proposta somente a narrativa do áudio será oferecida. Depois de apresentar o áudio às crianças, sugerimos que o professor faça uma roda com elas e faça questões cujas respostas são frases inteiras, sobretudo as que compõem os diálogos dos personagens. Exemplo: Quando a Chapeuzinho pergunta: “Vovó, para que esses olhos tão grandes?” As crianças devem reproduzir a resposta: “É para te ver melhor, minha netinha.” Nos dias seguintes deve-se seguir a mesma sequência com outras histórias e, com o objetivo de avaliar os progressos das crianças, o professor poderá colocar aleatoriamente trechos dos áudios e pedir que as crianças identifiquem a qual história pertencem.

Proposição 5 – Parlenda “Cadê meu docinho?”

Para iniciar a proposta vamos separar as imagens principais da parlenda (docinho, gato, mato, fogo, água, boi, curral, galinha, ovo e jacaré). Conversar com as crianças e perceber se elas reconhecem as imagens, identificar o que elas conseguem nomear, caracterizar e outras relações postas em destaque por elas. Na sequência recitar com as crianças a parlenda, com o objetivo de assegurar às crianças a transição das palavras para as frases, pois é composta por: frases curtas; na frase subsequente tem uma expressão também presente na anterior; uma frase interrogativa é seguida por uma afirmativa e há rimas. O professor deve explorar essas características da parlenda, ensinando as crianças a perceberem e recitarem com diferente entonação as frases interrogativas e afirmativas; usando gestos frequentemente usados pelos adultos nas interações com bebês que é erguer os braços, virando a palma da mão para cima ao perguntar: “cadê?”; estimular a memória e a atenção ao perguntar para as crianças questões como: quem bebeu a água? Quem desmanchou o curral? Quem botou o ovo? O que o fogo queimou? Caso essas respostas se mostrem muito desafiadoras para as crianças, o professor pode ir mostrando as imagens que correspondem às mesmas como forma de mediar mnemonicamente.

Letra da parlenda:

“Cadê o docinho daqui?/ O gato comeu/ Cadê o gato?/ Foi pro mato/ Cadê o mato?/
Pegou fogo/ Cadê o fogo?/ A água apagou/ Cadê a água?/ O boi bebeu/ Cadê o boi?/ Foi pro
curral/ Cadê o curral?/ A galinha desmanchou/ Cadê a galinha?/ Foi botar ovo/ Cadê o ovo?/ O
jacaré comeu/ Cadê o jacaré? Morreu”

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/989738/>

Proposição 6 – Atividades da vida diária

Essas proposições são sugeridas para os momentos de atividades de vida diária, sobretudo as atividades de cuidado, tais como: alimentação, banho, higienização. É essencial ressaltar que esses momentos já acontecem no cotidiano das instituições, muito embora sem que se observe intencionalidade e algum planejamento. Nesse sentido, as proposições apresentadas têm como novidade o fato de sugerir aos educadores ações intencionais e sistematizadas que se somarão às demais proposições para cumprir a finalidade de que a creche logre em sua função de contribuir, por meio do ensino, com o desenvolvimento integrado das crianças menores de 3 anos.

A primeira sugestão é para o momento subsequente à entrada das crianças. Após receber as crianças, vamos escolher algumas músicas e propor a elas um momento descontraído e de muitos aprendizados. Para enriquecer o momento, pode-se utilizar de imagens ou objetos que correspondam às músicas que serão apresentadas e aos gestos. Esse momento também pode ser realizado perto do horário de saída.

Outra sugestão pode ocorrer nos momentos de refeição e higiene. A educadora deverá, antes da refeição, pedir que as crianças nomeiem os alimentos que estão sendo servidos, destacar algumas de suas características ou propriedades (doce/salgado; frutas, legumes, verduras; cores; quente/frio; entre outras). No momento de higienização são inúmeras as experiências das quais as crianças podem usufruir. Apoiada em um bom planejamento, a educadora poderá, no momento de higienizar as mãos, conversar com as crianças, estimulando-as a falar sobre a importância desse momento, o porquê de o realizarmos, como fazer e o que utilizar. É importante lembrar que se deve privilegiar a nomeação e as características de objetos e artefatos cujos nomes ainda são desconhecidos das crianças, tais como: saboneteira, suporte, ganchos, hidrômetro, entre outros.

Como anunciamos, as proposições visam ampliar e qualificar as práticas em alguns momentos observadas na rotina do trabalho educativo, mas, sobretudo, estabelecem claramente o objetivo nuclear para o ensino de crianças entre 2 e 3 anos de idade. A

consciência desse objetivo assegurará, certamente, práticas intencionais e comprometidas com o progresso dos domínios que as crianças desenvolverão.

Segundo Marsiglia e Saccomani (2016), o trabalho educativo interfere no desenvolvimento que, por sua vez, não resulta de qualquer modo de ensino, mas é dependente de como ele está organizado pelo professor, da adoção de atuações educativas sistematizadas e intencionais dirigidas à finalidade de assegurar progressos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio também dos conteúdos culturais selecionados para serem ensinados. Além disso, de acordo com Arce e Martins (*apud* Marsiglia e Saccomani, 2016), essa organização implica em um amplo domínio docente a respeito do destinatário, ou seja, domínio das leis que governam o desenvolvimento humano. Leontiev (1978) destaca a necessidade de que o professor compreenda verdadeiramente o processo de desenvolvimento infantil e o que lhe move, a fim de que, com tal conhecimento, defina as finalidades e objetivos pedagógicos apropriados e estructure ações pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento da criança.

Não é suficiente viver em sociedade para se humanizar, não é suficiente frequentar o espaço escolar para se apropriar das objetivações (Carvalho e Martins, 2017). Raramente os conteúdos escolares serão aprendidos de forma espontânea. A instrução dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos do acervo cultural humano decorre de atuações com intencionalidade e planejamento, inerentes ao ato educativo e à educação escolar. Conforme Martins (2013), a conquista das especificidades humanas requer apropriação da herança objetivada pela prática histórica e social. As internalizações acontecem por meio da mediação com outros sujeitos através do ato educativo. A humanização está vinculada ao desenvolvimento cultural, aos instrumentos pedagógicos e vivências que são ofertadas às crianças para que se devolvam de modo efetivo.

Mukhina (1996) afirma que a vida da criança necessita do adulto, que a organiza e dirige, mas tal afirmação não comporta o equívoco de uma determinação ou domínio dos adultos sobre os processos objetivos e subjetivos de constituição das crianças; refere-se somente ao fato de que as crianças aprendem a falar, andar, usar os instrumentos, pensar, etc., suportadas na riqueza cultural que fora desenvolvida e posta em movimento pelos adultos. A apropriação de tal riqueza cultural resultará nos processos autocontrolados por cada adulto e por um certo grau de liberdade e autonomia, dentro dos limites possíveis impostos pelas sociedades da mercadoria. As ações práticas e psicológicas da criança resultam de um aprendizado que requer um ensino consciente e comprometido com os ideais de liberdade e fraternidade entre os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa caracteriza, para nós, uma vitória. Significa a finalização de um ciclo de evolução profissional e pessoal. Nossa pesquisa buscou analisar no Manual de Procedimentos as diretrizes e orientações que se apresentam para o trabalho educativo, em particular as que se voltavam para o domínio e ampliação do idioma pelas crianças, favorecendo não somente o seu processo de comunicação, mas também o controle voluntário das demais funções constituintes de nosso psiquismo.

A presente pesquisa intentou sistematizar fundamentos e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural referentes ao desenvolvimento da Linguagem e, mais especificamente, da Linguagem Oral em crianças da faixa etária de 2 a 3 anos. Essa sistematização deu-se com a finalidade de contribuir teoricamente acerca da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido junto da criança dessa idade. Para isso, selecionamos reconhecidas obras de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural: Vygotski, Leontiev, Luria, entre outros. Contamos também com a obra de Saviani, autor que formulou os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

As inquietações relacionadas ao desenvolvimento da Linguagem Oral vieram de experiências e questões surgidas no cotidiano de minha prática com as crianças das turmas de Classe Intermediária, exigindo outros níveis de reflexão que requiriam a mediação de uma pesquisa acadêmica. Esta pesquisa de caráter documental explicitou, mediante a análise do Manual de Procedimentos (2014), documento guia das atividades de cuidado e educação das crianças de 2 a 3 anos matriculadas nas instituições educativas no município de Araraquara, quais as orientações dadas para o trabalho educativo referente ao desenvolvimento da Linguagem Oral.

Conceitos e concepções existentes no Manual de Procedimentos (2014), após sua mais recente formulação ocorrida em 2014 e que incorporou parcialmente alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, sugerem uma tendência à revisão de práticas informais observadas no cotidiano das turmas de creches. Contudo, nossas análises revelaram que as referências de autores desta Psicologia não chegam a caracterizar uma mudança na perspectiva educativa que se explicita no Manual. E as análises específicas sobre o lugar reservado para a Linguagem Oral expõem que seu conteúdo não expressa diretrizes claras para o trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento da linguagem, tanto em sua função de comunicação, quanto em relação à sua interfuncionalidade com as demais funções psíquicas. Enfatizamos o valor do referido Manual por ser resultado de uma construção

coletiva e expressar o nível de compreensão alcançado pelos técnicos e educadores que o elaboraram e como tal comporta avanços e outras concepções ou conceitos que ainda exigem aprofundamentos. Desta forma, se por um lado o documento entende que o ensino da Linguagem Oral é importante por ela ser o principal meio de comunicação das crianças, por outro, não há menção a outra função que a fala desempenha. Martins (2013, p. 189) sublinha que

graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

A atividade da educação possibilita aos integrantes de uma sociedade humana compreender o mundo físico e social através dos saberes, práticas e vivências reunidas historicamente, tratando-se de um fenômeno que abrange uma dimensão individual e cultural. Considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas (Martins 2013) é condicionado pelas apropriações culturais perante circunstâncias históricas não viabilizadas igualmente aos indivíduos, o estudo a respeito do desenvolvimento psíquico precisa identificar a particularidade da investigação das condições reais nas quais ela acontece, incluindo sua respectiva conjuntura escolar.

A Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Assim, os profissionais da Educação Infantil são mediadores primordiais entre as crianças e a cultura, posto que é pela apropriação da cultura que elas se desenvolverão. No tocante à linguagem, os profissionais são responsáveis por perceber, elaborar, produzir e ensinar as ações e expressões às crianças. Nas creches, o ensino e a aprendizagem precisam guiar-se pelo caráter interativo e socializador da educação, pela realidade das condições objetivas e subjetivas de vida. A excelência nas práticas educativas se forma por meio de uma adequada mediação teórica dominada pelos educadores, dando-lhes as condições para realizar o que fora destacado por Saviani (2008), ou seja, produzir em cada sujeito particular a humanidade construída coletivamente.

Reconhecemos uma carência de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas direcionadas ao trabalho com a linguagem oral das crianças pequenas. Superar tal carência de

práticas passa pela contínua defesa da educação escolar e do ensino. Assim, faz-se necessário que a formação dos professores, inicial e continuada, contemplem os estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, sobre a Linguagem Oral e seu papel no desenvolvimento das demais funções psíquicas. O Manual de Procedimentos (2004) precisa ser revisto, tendo como objetivo a ampliação e aprofundamento das diretrizes educativas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, é preciso lembrar que o referido Manual é um documento ordenador e regulador do trabalho educativo com as crianças menores de 3 anos cujos limites são de um documento técnico, embora o mesmo apresente um compromisso em explicitar elementos de uma fundamentação teórica. Isso significa que a principal ausência a ser destacada é a de um currículo para a creche, ou seja, para além do Manual de Procedimentos, é mister a elaboração de um currículo comprometido com o ensino dos conteúdos historicamente produzidos nos mais diversos campos das ciências e da arte.

Ao fim desta pesquisa, entendemos que as reflexões pontuadas não solucionarão os desafios do cotidiano da creche, e essa não é a finalidade do estudo acadêmico, dada a complexidade de fatores que envolvem a realidade concreta. Apesar disso, por meio do nosso esforço ao realizar tal pesquisa, procuramos repercutir uma transformação nas ações dos educadores infantis, uma ampliação nas discussões relacionadas a essa temática e, em especial, à Educação Infantil que tanto carece de valorização e investimento, reafirmando o compromisso e as especificidades das instituições educativas infantis com o processo de construção do humano nas crianças, possibilitando condições de pleno desenvolvimento, superando seus limites biológicos, contando com um ensino sistematizado e impulsionando o desenvolvimento do sistema psíquico como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. T. M. de C. B. de; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 526-537, julho-dezembro, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403/16548>. Acesso em 20 maio 2021.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos**. Araraquara, 2014.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento**: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101585/barbosa_em_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2020.

BARBOSA, E. M.; PIMENTA, J. I. P. B. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 146-153, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195/32703>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CAVALCANTE, M. C. B.; NÓBREGA, P. V. A. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações**, Recife, v. 25, n. 2, p. 157-183, julho, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/344/289>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2020.

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril,

2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Vol. I.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143796/magalh%c3%a3es_gm_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. *In*: ARCE, A. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Editora Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M; CARVALHO, B. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382/14349>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2007.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos

teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-192.

MELLO, S. A. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. [S.l.], 2012. Disponível em: <http://pedagogiaeinfancia.blogspot.com/p/creche.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

MELLO, S. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp Editora, 2008. p. 135-154.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 10 set. 2020.

SACCOMANI, M. C. da S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157372/saccomani_mcs_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2020.

SACCOMANI, M. C. da S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun., 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433/9513>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. **Práticas Educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90335/silva_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones Del

M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995. Tomo III.