

PIBID E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS GESTOS COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**PIBID AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: GESTURES AS SUPPORT FOR LANGUAGE DEVELOPMENT****Graziela do Nascimento Godoy¹
Eduardo Moura da Costa²**

62

Resumo: Este trabalho originou-se a partir de experiência na coordenação e supervisão do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no curso de Pedagogia de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Sendo assim, buscará analisar as aproximações entre teoria e prática tendo como base o referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo em vista que a linguagem é o conteúdo central do projeto, pretendeu-se trabalhar as suas formas de expressão: expressões emocionais, gestos, fala, desenho e escrita, buscando o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades a partir do trabalho pedagógico intencional, dando ênfase nos gestos como suporte para o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, o objetivo do artigo é explicitar o desenvolvimento da linguagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural, para então analisar como essa explicação serviu como base para o planejamento e execução das atividades nas escolas de Educação Infantil, sob os preceitos das orientações da Pedagogia Histórico-Crítica. Pensando no objetivo do programa em fortalecer a escolha pela docência, pretendemos demonstrar para além disso, a importância das experiências escolares nesses primeiros anos de vida das crianças, demonstrando como as contribuições teóricas podem oferecer subsídios para se pensar as atividades na prática docente.

Palavras-chave: Linguagem; Pedagogia histórico-crítica; Pibid.

Abstract: This work originated from experience in coordinating and supervising PIBID (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program) in the Pedagogy course at a public University in the interior of the State of São Paulo. Therefore, it will seek to analyze the approximations between theory and practice based on the framework of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. Language is the central content of the project and

¹ Mestre em Educação Escolar pela UNESP/PROPG. Professora I de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Araraquara. ORCID: 0009-0009-7189-0745. E-mail: gracuca.g@gmail.com.

² Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Assis. Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara. ORCID: 0000-0001-5417-6675. E-mail: eduardo.moura@unesp.br.

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Sistema de Avaliação: Double Blind Review



the aim was to work on its forms of expression: emotional expressions, gestures, speech, drawing and writing, seeking to develop children's to their maximum possibilities through intentional pedagogical work, emphasizing gestures as support for language development. In this sense, the objective of the article is to explain the development of language in the light of Cultural-Historical Psychology, and then analyze how this explanation served as a basis for the planning and execution of activities in Early Childhood Education schools, under the precepts of Historical-Critical Pedagogy. Thinking about the program's objective of strengthening the choice for teaching, we intend to demonstrate, in addition, the importance of school experiences in these first years of children's lives, demonstrating how theoretical contributions can offer support for thinking about activities in teaching practice.

Keywords: Language; historical-critical pedagogy; Pibid.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa para alunos de cursos presenciais de licenciatura e oferece bolsas de iniciação à docência, com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. O objetivo do programa é possibilitar que os futuros docentes tenham uma vivência na sala de aula, fazendo uma articulação entre a formação universitária e as escolas dos sistemas estaduais e municipais de ensino, além de fortalecer o exercício do magistério na rede pública.

As nossas orientações de estudo ao longo do Programa nutriram-se a partir do debate contemporâneo sobre a função da educação infantil. Predominou nas últimas décadas uma função assistencialista e de cuidado nessa modalidade de ensino da educação básica (Barbosa; Pimenta, 2018). Coadunamos com a perspectiva de que a Educação Infantil deve ter o mesmo nível de intencionalidade que todos os demais níveis de educação escolar. Essa perspectiva tem como fundamento os dados empíricos oriundos do contexto das escolas onde atuamos, bem como é sustentada pelas contribuições dos autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pasqualini (2015), por exemplo, defende o foco na qualidade e diversidade das experiências propostas às crianças, uma vez que elas se tornam determinantes para ampliação e enriquecimento de suas representações de mundo. Em suas palavras: “a escola de educação infantil deve perseguir o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico” (Pasqualini, 2015, p. 206).

A Educação Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento das crianças pequenas e o desenvolvimento da linguagem oral na infância se caracteriza como um de seus papéis fundamentais. Partimos do pressuposto que a linguagem, enquanto instrumento cultural desenvolvido para a comunicação, constitui-se como atividade essencial do homem, permitindo

que progressivamente a criança se aproprie dos significados das palavras de modo a formar suas funções psíquicas superiores (Vigotski, 2000).

Deste modo, a linguagem caracterizou-se como conteúdo central da proposta do programa PIBID nas escolas de Educação Infantil de Araraquara, que buscou trabalhar as suas formas de expressão através de expressões emocionais, gestos, fala, desenho e escrita, buscando seu pleno desenvolvimento.

Numa concepção histórica, a escola então deve criar condições e possibilidades reais da criança desenvolver-se, oferecendo-lhe o conhecimento historicamente acumulado. Mukhina (1995, p. 40) destaca o papel importante do educador no ambiente escolar:

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

Em Araraquara, o Programa atua no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais e na Educação Infantil atuou em três Centro de Educação e Recreação (C.E.R.) municipais. A rede é composta de quarenta e dois Centros de Educação e Recreação, sendo que os C.E.R. que o PIBID atuou nesses últimos 18 meses foram, C.E.R. Padre Bernardo Plate com 8 bolsistas, C.E.R. José Alfredo Amaral Gurgel com 4 bolsistas e C.E.R. Maria Pradelli Malara com 10 bolsistas. As contribuições que esse artigo pretende apresentar tem como base as vivências de orientação e supervisão nos C.E.Rs. mencionados. Os currículos das escolas têm como base a BNCC, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que estabelece cinco Campos de Experiências, sendo eles: Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Considerando os períodos de desenvolvimento, este projeto propôs atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem em seus diferentes âmbitos, oralidade e leitura no geral, além de gestos e expressões para as crianças de até um ano de idade; fala nas crianças de 01 a 02 anos, o desenho nas crianças de 04 anos e, o desenho e sua transição para a escrita nas crianças de 05 anos.

Nesse artigo, iremos nos atentar as atividades de gestos e suas evoluções, pensando nas sugestões de atividades considerando o eixo da oralidade, uma vez que nosso trabalho educativo é o de favorecer o desenvolvimento da linguagem em suas diferentes formas de materialização. Essas atividades são estruturadas de modo a ampliar as capacidades de comunicação das

crianças, as experiências cotidianas de uso da escrita e, ainda, favorecer o desenvolvimento da imaginação e criação na infância.

Antes de apresentarmos o relato da experiência, discorreremos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento da linguagem

A Psicologia Histórico-Cultural se notabilizou por crítica ao processo de naturalização do desenvolvimento humano. As pesquisas desenvolvidas por Vigotski deram início à perspectiva teórica que relaciona o desenvolvimento individual ao desenvolvimento da sociedade. As funções psicológicas superiores foram consideradas pelo autor como resultado da internalização das práticas sociais, especificamente de artefatos culturais e simbólicos. As funções individuais são resultado de formas de colaboração que a criança estabelece com o adulto. Isso significa que a criança aplica a si formas de comportamento que antes os adultos aplicavam a ela. A linguagem é um dos principais instrumentos para o desenvolvimento cultural, pois ela sintetiza a experiência social da humanidade e revela saltos qualitativos e decisivos para o indivíduo (Vygotski, 1995). Na ontogênese a criança, por meio da linguagem, se apropria da concepção dos adultos ao seu redor, isto é, ela se apropria das formas de generalização da realidade desenvolvidas ao longo da história humana. Ao incorporar o ponto de vista dos outros, a criança desenvolve sua própria concepção de mundo e sua personalidade (Vygotski, 1995).

Vigotski (1996) demonstrou, por meio de investigações práticas, que essa concepção de mundo somente completa o seu desenvolvimento na adolescência. Ele atrelou esse desenvolvimento ao processo de desenvolvimento da linguagem. E dado que não se trata de um processo natural, mas que tem origem na dinâmica entre a criança e o meio social, abordaremos alguns princípios desse processo e articularemos com a educação infantil, pois essa etapa da educação escolar tem a função transmitir os conteúdos escolares mais elaborados para cada período etário, de modo a produzir a humanidade em cada criança.

Nos primeiros anos de vida, as crianças se orientam pelas impressões que são dadas pelas percepções e sensações. Durante os primeiros anos o significado da palavra ainda está em desenvolvimento. Nesse sentido, o signo fica limitado à percepção sensível da criança, pois, somente posteriormente, com o desenvolvimento do significado, a criança irá ter condições de abstrair a realidade (Vygotski, 1996). A criança aqui tem uma imagem subjetiva de mundo, a

partir de um “agrupamento” mental, que resulta na formação do pensamento sincrético, denominado como pré-verbal. Porém, não basta que a comunicação se dê apenas pela expressão dos desejos, desconfortos e emoções, conforme é traduzida pelos bebês, por uma necessidade de comunicação com os adultos, surge a necessidade de utilização dos signos.

Os signos permitem criar um sistema de comunicação que pode ser compartilhado pela coletividade humana. Eles surgiram para a coordenação do trabalho coletivo, como forma de controle do comportamento do outro. Ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, eles se tornaram mais complexos e ao serem internalizados, adquirem a função de mediação e controle do comportamento individual (Vygotsky; Luria, 1996). Do ponto de vista ontogenético, a criança se apropria paulatinamente da linguagem, na forma de significado das palavras. Isso possibilita que avance para uma linguagem compreensível, e, ao mesmo tempo, para formas superiores de pensamento.

O pensamento por sua vez, é produto da atividade humana que inclui os instrumentos psíquicos, os signos e os conceitos, e evoluiu histórica e culturalmente. Quando o percurso do pensamento se encontra com o da linguagem, as funções psicológicas tornam a fala intelectual e o pensamento torna-se verbal. A função do símbolo, como toda função superior ou cultural, emerge do plano natural. Nessa primeira relação, ela se dá de forma imediata e direta com o meio social e na segunda ela é indireta e mediada, como ocorre com o instrumento de trabalho na relação homem e natureza. Lembrando que o símbolo, por ser criação do homem, não faz parte da ordem da natureza e sim da cultura. Por essa e outras razões é que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem são culturais, pois é na interação com os indivíduos no meio social/cultural que se alcança um salto qualitativo para o pensamento verbal.

A unidade do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, que se constitui como “forma socialmente elaborada de representação” (Martins, 2011, p. 133). Inicialmente, palavra e objeto estabelecem uma conexão externa, a palavra aqui é associada apenas como imagem sonora do objeto ou da ação, mas depois a palavra vai deixando de ser mera extensão do objeto, para então promover uma conexão interna entre signo e significado, pois a partir do significado cria-se a possibilidade de converter a imagem do objeto em signo. Martins (2011, p. 136) ressalta que quando a criança descobre a função social dos signos, “a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”. Essa “descoberta” não é resultado da maturação biológica, mas suscitada pela necessidade de comunicação e cooperação com os adultos.

Os signos e os significados associados nas ações realizadas pelo indivíduo e em sua existência concreta compõem as rearticulações interfuncionais (Martins, 2011). Ao pensar a esfera das significações e funções que os signos assumem, temos como análise a linguagem, para cujo domínio gradativo, é preciso uma intensa reorganização nas funções psíquicas superiores, não de forma isolada, mas em suas relações interfuncionais. A palavra indica a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, além de se revelar promotora das relações internas entre eles. Na ontogenia e filogenia, temos que os processos de linguagem e pensamento possuem raízes e têm trajetórias de desenvolvimento diferentes, representando uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento.

Ao pensar nesses processos e na palavra como sua unidade temos, portanto, que ela se revela ao mesmo tempo verbal e intelectual, cuja função serve tanto como forma de comunicação intersubjetiva quanto de desenvolvimento intersubjetivo. O significado da palavra, à medida que evolui se complexifica e possibilita o desenvolvimento das funções de pensamento e linguagem. O significado da palavra é inconstante. Isso significa que ele se modifica no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo a partir de diferentes níveis de generalização. Vigotski (1996) constatou que a diferença entre o pensamento da criança e do adolescente está justamente nos diferentes níveis de generalização de cada fase do desenvolvimento. A criança utiliza-se de significados mais próximos da realidade imediata, pois ainda não possui um sistema de conceitos que a permite superar tal imediaticidade. Já o adolescente que passou pelo sistema escolar e se apropriou dos conceitos científicos, desenvolveu um sistema de significação que o permite abstrair a realidade em níveis mais superiores. Vigotski constatou que essa diferença é a expressa de diferentes “graus de generalidade” no processo de desenvolvimento dos conceitos (Vygotsky, 2018). Para que não restem dúvidas, cabe dizer que, para o autor significado e conceito são sinônimos de generalização, que é um ato do pensamento, um fenômeno do pensar. Desse modo, é a partir dessa relação que há uma estreita relação entre pensamento e linguagem, afinal, como declarou Vygotsky (2000, p. 398) “uma palavra sem significado é um som vazio”.

O significado é o elemento necessário e constitutivo da palavra e o significado da palavra é mais que uma generalização, é um conceito, logo generalização e significado da

palavra são sinônimos e constituem-se em atos de pensamento. O significado da palavra revela-se, portanto, fundante das relações internas entre os processos de linguagem e pensamento.

Vigotski (1996) fornece alguns exemplos do impacto do desenvolvimento da linguagem no pensamento infantil. No início do desenvolvimento, por volta dos 2-3 anos, a linguagem oral da criança começa a se expressar por meio de uma representação direta do objeto, e ao falar cria uma imagem mental do mesmo. A partir desse processo tem início, por exemplo, a mudança na estrutura da percepção, pois ao atribuir o nome a um objeto, a criança passa a compreender esse objeto singular junto aos demais que recebem o mesmo nome, deste modo, a linguagem possibilita a generalização. O processo de nomeação dos objetos é somente o primeiro passo rumo a formas complexas de reflexão sobre a realidade. Com o posterior desenvolvimento dos significados na adolescência, surge a capacidade de não somente isolar os objetos da realidade, mas também estabelecer relações entre eles. Vigotski (1996) enfatiza que o desenvolvimento da “percepção semântica” pode ser comparado, quando duas crianças olham para um tabuleiro de xadrez, sendo que uma delas sabe jogar e a outra não. A criança que não sabe jogar se diverte com as figuras; já a que sabe se comporta de outro modo. Isso revela que o desenvolvimento da linguagem é diferente, nas duas crianças. A criança que não sabe jogar equivale ao momento da criança que ainda não domina a linguagem e está sujeita à percepção direta dos objetos. Na medida em que nos apropriamos da linguagem, nós estabelecemos outro tipo de relação com os objetos e com a realidade ao nosso redor. Ao passo que a linguagem se desenvolve, ela passa a servir como “ferramenta” do pensamento.

Essa conversão da imagem subjetiva da realidade é muito importante para a construção do signo, que se constitui como processo imprescindível à apreensão de ler e escrever, pois além de atuar nas funções psicológicas do pensamento abstrato, permite estabelecer uma relação com a função social da escrita.

A linguagem oral é um sistema de signos, posterior ao desenvolvimento de outras formas de função simbólica como o uso dos gestos, a fala, o desenho, as brincadeiras de jogos de papéis sociais e até a escrita, que mesmo apresentando elementos constitutivos diferentes, se demonstram semelhantes nesse aspecto. Nesse sentido, reiteramos que muito embora a Educação Infantil não tenha como função assegurar o domínio da escrita e da leitura, ela poderá oferecer-lhe uma importante contribuição na medida em que, por meio de atividades que lhes são próprias, como acuidade dos gestos, aperfeiçoamento da linguagem oral, domínio psicomotor das ações com objetos, promoção de circunstâncias que favoreçam o jogo de papéis sociais, etc., ela aciona funções psicológicas que atuarão quando dominar a leitura e escrita

tornar-se uma exigência ou precedência para a continuidade do processo de humanização das crianças.

Ler e escrever promovem o desenvolvimento das funções simbólicas e compreendem o processo de construção dos signos na criança. A relação, por exemplo, que aproxima o gesto da linguagem escrita, é possibilitada pelo desenho infantil e pelo jogo de papéis quando os objetos são substituídos por outros e eles se convertem em signos, residindo neste ponto, sua função simbólica. Segundo Vigotski (1995, p. 128), “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou”.

O gesto como primeiro signo visual, comunica uma ação, mais adiante o gesto demonstra por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos e depois numa esfera que une os gestos a linguagem escrita, temos o gesto representativo, Vigotski (1991, p. 122) afirma que “[...] essa é a chave para toda função simbólica do brincar das crianças”.

Tendo em vista a importância do gesto, desenho e brincadeira para o desenvolvimento da escrita e, por sua vez, das funções psicológicas superiores, apresentaremos, a seguir, como as atividades do PIBID foram desenvolvidas com o objetivo de privilegiar essas formas de comunicação.

Materiais e Métodos

As bolsistas frequentaram as escolas de Educação Infantil semanalmente e foram orientadas a usar o Caderno de Campo como ferramenta para coleta de dados e registro das atividades realizadas pelos professores e posteriormente por elas. Foram orientadas também a participarem de HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo e reunião de pais, para se aproximarem de seus pares, professores e famílias.

Para além das visitas às escolas, participavam de reuniões quinzenais para expor as atividades desenvolvidas, realizar avaliação das observações realizadas, leitura de textos sugeridos e discussão teórica de assuntos pertinentes a Educação Escolar. Houve também a realização de algumas oficinas em busca de agregar na formação dos participantes.

Inicialmente, as bolsistas foram orientadas a observar o ambiente escolar, para compreender o cenário e sua comunidade. Feito isso, foram disponibilizadas sugestões de atividades do eixo de Oralidade, ao qual nos debruçaremos agora, para compreender a relação dialética entre as atividades didáticas e o desenvolvimento humano. O projeto se apoiou nos

princípios teórico-filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, expressos na Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, as atividades sugeridas se inspiram na concepção de ser humano e de educação dessa corrente teórica, além das experiências de um dos autores na docência na educação infantil.

Tendo em vista que o foco do subprojeto é no desenvolvimento da linguagem nas etapas iniciais da ontogênese, elencamos atividades relativas ao eixo temático da oralidade e da leitura. As alunas participantes do projeto foram convidadas a refletir sobre a gênese da linguagem e seu funcionamento nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, além disso, discutimos quais são as formas privilegiadas pelas quais essa forma de comunicação é utilizada nas situações cotidianas e quais são potencialmente mais favoráveis para o seu desenvolvimento. Para além disso, buscaremos desenvolver um sentimento de coletividade nas atividades produtivas, a fim de contribuir com uma visão de mundo pautada na humanização das pessoas, defendida pelo materialismo dialético.

No eixo da oralidade, para os bebês sugeriu-se o uso de músicas que permitam brincar com as onomatopeias, como tchbum; chuá; atichin; buá; puh; barulho de beijo; piui, sons da língua e de estalar, etc, fazendo o uso de imagens que lembrem os sons. Para as turminhas da classe intermediária, crianças de 2 a 3 anos, manteve-se a orientação do trabalho com músicas usando sons de onomatopeias, incluindo gestos, jogo dos contrários usando os graus: diminutivo e aumentativo, ensino de trava-língua ou poesia curta e, por fim, aprender e posteriormente, recitar, construções coletivas através de jogos de encaixe.

Para a 3ª etapa, alunos de 3 a 4 anos, mantivemos as orientações mencionadas anteriormente, acrescentando nos jogos dos contrários, número – singular e plural e construção coletiva de jogos de colagens, em que cada criança acrescentará na sua vez um recorte até que a figura seja formada. Na 4ª etapa, alunos de 4 a 5 anos, também foram mantidas as orientações mencionadas, adicionando nos jogos dos contrários o gênero e a construção coletiva, tiveram também como planejamento a utilização da modelagem, podendo ser massinha, argila, etc.

Para os alunos de 5 a 6 anos, da 5ª etapa, foi sugerido, também manter o trabalho com cantigas e músicas com onomatopeias e gestos, jogo dos contrários usando sinônimos e antônimos, fazendo uso em frases, jogo do macaco e da mola, cujo objetivo é trabalhar rimas. Nesta brincadeira, o macaco vê uma mala e cutuca, nessa atividade de dentro de uma mala pula uma mola, em seguida cada criança precisa falar uma palavra que rima com a palavra mola, depois pode trocar o nome do objeto que saíra da mala. A atividade é repetida várias vezes

usando diferentes objetos ou imagens. Além disso, as alunas utilizaram atividades de desenhos, modelagens e construções coletivas.

Todas essas atividades foram sugeridas para que a linguagem, enquanto neoformação da idade pré-escolar, seja desenvolvida. Isso se justifica, pois, como afirma Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento serve como base para o desenvolvimento das neoformações. A linguagem, como neoformação do período, torna-se uma linha central do desenvolvimento, pois guia o desenvolvimento de todas as demais funções psicológicas superiores. As atividades têm como objetivo fazer com que as crianças sintam a necessidade de se comunicar. Essa necessidade esbarra nos seus limites, fato que gera situações de crise, pois entra em choque os limites do seu desenvolvimento e as demandas do meio social. Desse modo, as atividades estruturadas intencionalmente para o desenvolvimento da oralidade se apoiam teórica e metodologicamente nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Para o eixo de leitura, a sugestão geral foi para trabalhar e desenvolver a percepção, atenção, memória e linguagem, a partir de atividades de leitura de imagens, leitura do nome escrito em outras letras – coleção dos nomes, nomes parecidos, reconhecer e ler os nomes dos amigos, leitura intuitiva, leitura de rótulos, propagandas e embalagens, figura fundo. Portanto, da mesma forma que nas atividades anteriores, as crianças devem sentir a necessidade de aprender a ler, ao contrário de uma atividade mecânica e impositiva. Conforme Desmurget (2023), é fundamental que a criança seja familiarizada com as convenções da escrita e, para que isso aconteça, é necessário que sua atenção seja explicitamente direcionada para as construções textuais. As pesquisas apresentadas por Desmurget confirmam as teses vigotskianas, escritas a quase um século, que sustentam que as crianças não “descobrem” a relação entre um fonema e seu referencial, muito menos entre fonema e grafema, mas ela se apropria dessas relações a partir da influência direta do meio social. Portanto, do ponto de vista metodológico, a educação infantil precisa ativamente criar situações para que a criança aumente o seu vocabulário e seja capaz de se apropriar de forma consciente das estruturas da língua materna.

Como podemos ver, em todas as faixas etárias há a sugestão de trabalhar a linguagem oral concomitante com os gestos, por isso, foi apresentado as bolsistas as sequências didáticas pensadas com esse objetivo. Isso se justifica porque Vigotski (2007) descobriu que o gesto é tanto a base para o desenvolvimento da linguagem oral quanto da linguagem escrita.

Antes do desenvolvimento das primeiras palavras, o gesto indicativo funciona como a primeira forma de comunicação da criança com os adultos. Por outro lado, o gesto também é a base para a escrita, pois, tal como o autor afirmou, o gesto é a escrita no ar. Além disso, as primeiras formas de simbolização se dão a partir das brincadeiras, pois as crianças interpretam um papel social utilizando os gestos característicos, tais como a criança que representa o cavaleiro utilizando um cabo de vassoura. Portanto, o gesto funcionava como uma forma de abstração que prepara o aprendizado para a forma de abstração mais complexa existente: a linguagem escrita.

Para a classe intermediária e 3ª etapa, houve a indicação de duas parlendas “Fui no cemitério” e “A galinha do vizinho”. Já para o CI foi utilizada a parlenda “Seu Tatá”. A atividade foi dividida em cinco momentos. No primeiro as crianças deveriam escolher gestos para acompanhar a recitação. No segundo momento foram produzidos cartazes com as imagens (suporte para a leitura das crianças). No terceiro momento as crianças foram estimuladas a recitar fazendo somente os gestos. No quarto momento foram realizadas rodas de conversa e cada uma das crianças deveria falar uma frase. Por fim, quinto e último momento da atividade, as crianças fizeram um recital usando instrumentos para demarcar o final das frases ou sua repetição.

Dentro do período de desenvolvimento dessas crianças, a Manipulação objetal é sua atividade guia, considerando isso, indica-se também atividades de construção, montagem, colagem. O conceito de atividade guia foi desenvolvido por Leontiev (2001) com base nas formulações de Vigotski. Conforme Leontiev, após a atividade objetal manipulatória, a atividade que guia o desenvolvimento do período posterior é a atividade de jogos e brincadeiras. Essa forma de atividade passa a orientar todo o processo de desenvolvimento nesse período. Posteriormente, com a entrada da criança no ensino fundamental, a atividade de estudo irá guiar o seu desenvolvimento, pois será por meio dela que a criança irá se apropriar dos conceitos científicos, base para o desenvolvimento da sua personalidade.

Para a 4ª e 5ª etapa junto com linguagem oral e gestos, aparece desenho e escrita, e como indicação aparece dois trava-línguas “Cacá” e “Atrás da pia” pra a 4ª etapa e mais dois trava-línguas “Tia” e “Caju”, para as turmas da 5ª etapa. Manteve-se a orientação dos 5 momentos mencionados anteriormente, acrescentando um sexto momento, no qual as crianças recitaram usando instrumentos para demarcar o final das frases ou sua repetição, explorando agora os significados das palavras. Pensando nas atividades acessórias e guia que é os jogos de papéis

sociais desse período de desenvolvimento, indicamos o trabalho com desenho e colagens, como colar a sequência das imagens, desenho coletivo, sugestões de brincadeiras de faz de conta.

Esse material de apoio foi importante para compreender as contribuições teóricas e verificar como na prática elas auxiliam a pensar o planejamento escolar. As alunas foram levadas a compreender que as atividades tinham como princípio a relação entre teoria e prática, pois consideravam a fase do desenvolvimento das crianças e a atividade guia desse período. Em outros termos, elas foram orientadas que para uma sequência didática ser planejada, era preciso, antes, levar em consideração a fase do desenvolvimento da criança, a atividade guia que será base para a atividade pedagógica e os conteúdos que irão promover o desenvolvimento para patamares superiores.

Portanto, a atividade como um todo se apresenta numa relação de hierarquia, e se relacionam uma com as outras, existindo as atividades principais que são aquelas que guiam o desenvolvimento, possibilitando as transformações mais significativas ao psiquismo de modo geral e as atividades acessórias que representam um papel subsidiário ao desenvolvimento da psique (LEONTIEV, 2001). Vale ressaltar, que alguns autores da tradição histórico-cultural usam o termo atividade dominante ou atividade-guia como sinônimos de atividade principal.

As bolsistas tiveram que elaborar sequências didáticas, considerando as orientações práticas e teóricas adquiridas na sua formação no curso de Pedagogia e nas reuniões do PIBID. Esse movimento ofereceu as bolsistas uma autonomia de pensar suas aulas, criando um movimento dialético dos conhecimentos adquiridos e sua prática na escola, podendo inclusive, ser apenas um modelo para pensar suas próprias atividades.

Resultados e discussão

O PIBID contribuiu para a formação de todos envolvidos de forma crítica, elevando a qualidade da formação inicial dos futuros professores, possibilitando diferentes vivências para os alunos, além de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. A maioria das bolsistas criaram sua própria sequência didática, considerando a teoria e o modelo prático mencionado, revelando autonomia, apropriação dos conteúdos escolares e suas relações com a teoria, além de fortalecimento da escolha pela docência.

Em uma das sequências didáticas, a aluna escolheu partir da Música “A onda do mar”, no primeiro momento sugeriu-se a apresentação da música, e em seguida as crianças deveriam escolher gestos para acompanhar a recitação. No segundo momento produziram cartaz com as imagens que serviram de suporte para a leitura das crianças. No terceiro momento recitaram a música apenas fazendo os gestos. No quarto momento trabalharam com a música impressa e utilizaram o desenho como suporte para a relação entre fonema e grafema, dando ênfase aos elementos abstratos e registro de onomatopeias, como barulho da chuva e do avião, barulho da boca do tubarão “nhac”, além de proporções de tamanho, como peixinho bem pequenininho e um tubarão bem grandão. E, para finalizar, no quinto momento, a música foi retomada, agora enriquecida por essas atividades que possibilitaram a apropriação do seu significado as crianças realizaram uma apresentação, atividade que serviu de avaliação para o quanto as crianças se apropriaram da letra.

Como resultado dessa atividade, a bolsista indicou que ao criar aos gestos, eles auxiliaram na memória e funcionou como recurso para lembrar as palavras e, posteriormente, as frases. Em apenas três encontros trabalhando a música e gestos, as crianças conseguiram cantar boa parte da música. Esses resultados se relacionam com o que Elkonin disse sobre o papel de suporte da fala exercido pelos gestos:

Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético (Elkonin, 2009, p. 415).

Na sequência, além de trabalhar a música na sua oralidade, foi de extrema importância oferecê-la na sua forma escrita, solicitando também o desenho. Vemos aqui um papel significativo do desenho no processo de desenvolvimento da abstração, pois, ao desafiar as crianças a desenharem o tema da música, exigiu delas pensar e usar estratégias das quais não estavam habituadas, processo fundamental para o desenvolvendo do pensamento abstrato e, também, da memória já que precisaram recorrer a música para saber o que desenhar.

Vigotski (1995) assinala que os gestos, o jogo, o desenho e a escrita indicam períodos diferentes no desenvolvimento da linguagem escrita. O sistema de signos, presente nessas ações, é elemento essencial para a apropriação da leitura e da escrita, sendo desenvolvido principalmente por meio dos jogos e brincadeiras infantis. Isso porque o uso de signos funciona como mediador na atividade e deste modo, linguagem dos gestos, linguagem oral e escrita,

linguagem externa e interna, vão assumindo várias funções ao longo do desenvolvimento social do psiquismo humano.

O gesto é o primeiro signo visual que posteriormente irá se unir ao signo escrito, e ele se faz presente em vários momentos na vida da criança, desde quando ela é um bebê, para apontar algo, até a idade pré-escolar, seja na garatuja, nos jogos simbólicos, no desenho e até mesmo nos próprios primórdios da escrita. O pressuposto que reiteramos é que o desenvolvimento que ocorre desde os primeiros dias de vida, funda desde essa origem, o processo de construção do símbolo, que se desenrola predominantemente por meio de práticas sociais não espontâneas.

Na medida em que o gesto é parte da fundamental da construção do simbolismo, é notório entender a função que ele exerce nesse tipo de atividade comunicativa, funcionando como recurso de memória e representação da fala, contribuindo para a linguagem, seja ela oral ou escrita.

A atividade de confecção de cartazes, além de funcionar como suporte para a leitura, funcionava também como uma representação que ajuda a compreender as funções da escrita. Essa necessidade também pode aparecer no desenho, ao pensar nas onomatopeias. Em alguns desenhos, as crianças usaram traços para identificar o som, enquanto outros passaram a usar letras ou palavras, demonstrando compreender a função da escrita, e isso foi muito significativo, no sentido de pensar que a criança a partir das mediações encontrou tais estratégias. Esses achados estão de acordo com as proposições de Vigotski (1995), que constatou que as primeiras formas de escrita atuam como forma de fixação dos gestos em forma de registro escrito. Além disso, nossas observações condizem com os achados de Luria (1988), que demonstrou que uma das etapas do desenvolvimento da escrita é precisamente o momento em que a criança apresenta o registro escrito condizente com a expressão sonora. Nos exemplos apresentados pelo autor, o tamanho das garatujas acompanhava a impressão que tinham dos sons das palavras. Tais fenômenos puderam ser observados nas atividades desenvolvidas pelas alunas do Pibid.

Em duas outras sequências didáticas as bolsistas partiram de um poema, “Girassóis” de Vinicius de Moraes e “Relógio” também de Vinicius de Moraes. Num primeiro momento, realizaram a leitura e criação dos gestos para acompanhar a recitação, retomando esse momento de 2 a 3 dias, por se tratar de uma leitura mais complexa. No segundo momento, o qual foi utilizado o poema “Girassóis”, foi produzido um cartaz com as imagens para suporte de leitura das crianças. Essa atividade foi realizada em conjunto com as crianças, utilizando seus próprios desenhos. As próprias crianças recortaram e montaram o cartaz. No poema do “Relógio” as

crianças participaram da construção do relógio, através de desenho, recorte e colagem, que ao final compôs o cartaz para suporte de leitura. O terceiro momento retomou o poema, só que dessa vez a atividade consistiu em recitar o pœm apenas através dos gestos. Na sequência, no último momento, as crianças recitaram o poema utilizando a palma para demarcar o final dos versos ou sua repetição. Ao final, na atividade do Poema “Girassóis”, a bolsista acrescentou a apresentação da obra de arte Girassóis de Van Gogh, e ao final as crianças fizeram uma releitura.

As atividades acessórias evidenciadas nessas atividades, como desenho, recorte, colagem, apreciação de obra de arte, também são importantes para o desenvolvimento infantil, pois foram atividades que estimularam a criatividade, expressão, apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita. Todas essas atividades têm grande relevância para o desenvolvimento infantil e acreditamos que elas enriqueceram a atividade-guia ao criar condições para que as crianças conheçam mais sobre o mundo.

A esse respeito da atividade guia da criança, observa-se poucas intervenções pedagógicas através dos jogos de papéis, tanto no planejamento dos docentes, como nas atividades sugeridas pelas bolsistas. A esse respeito, apontamos a necessidade de aprofundamento, pelos sujeitos, dos conceitos que definem a atividade guia em cada período de desenvolvimento, uma vez que elas são propulsoras do desenvolvimento psíquico e da humanização das crianças em idade pré-escolar.

Essas atividades práticas encontram respaldo nos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural na medida em que as atividades acessórias contemplam as ações em geral, enquanto a atividade dominante é central ao desenvolvimento, pois ela o guia e permite alcançar as mudanças mais importantes para o psiquismo. O desenvolvimento da atividade determina o desenvolvimento da psique, pois a complexidade da atividade faz com que o sujeito reivindique um novo lugar nas relações humanas (Leontiev, 2001).

Numa análise dialética, para além da experiência prática, podemos dizer que a experiência do Programa escoa os cinco momentos criados por Saviani (2018) e que são pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, sendo eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

No primeiro momento, a prática social inicial trata do contexto social do aluno e do professor. Nessa relação, o aluno está ligado mais diretamente às percepções imediatas e o professor possui uma visão mais articulada. O professor deve estruturar sua prática pedagógica envolvendo “uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de

compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (Saviani, 2018, p. 56). Nós enquanto supervisores e coordenadores, apesar de termos uma organização prévia do que será realizado, não conhecemos de fato os alunos que recebemos, e essa relação se faz importante e necessária. Enquanto para os pibidianos, ainda não tem compreensão da experiência pedagógica e relações formativas, as quais serão possibilitadas pelo Programa.

Na problematização, segundo momento, professores e alunos identificam os desafios e as dificuldades a serem superadas, questiona-se aquele saber inicial. Trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2018, p. 57).

No terceiro momento aparece a instrumentalização, trata-se de identificar quais os conhecimentos científicos os alunos necessitam conhecer e dominar. Segundo Saviani (2018), trata-se do processo de assimilação e compreensão do saber elaborado, considerando a apropriação do conteúdo e sua forma de transmissão, “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” (Saviani, 2018, p. 57). Para os alunos do Pibid, essa instrumentalização foi possibilitada nas reuniões formativas, possibilitando apropriações teóricas, nas visitas semanais na escola, participações em oficinas e eventos, bem como no planejamento e execução das atividades na escola. Para supervisores e coordenadores a instrumentalização se deu na organização, articulação e aplicação das atividades nucleares desenvolvidas no Programa.

Na sequência, a catarse compreende o que seria a incorporação dos conteúdos apresentados na instrumentalização, transforma-se e compreende-se o significado dos conhecimentos. Segundo Saviani temos aqui o ponto principal do aprendizado:

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 2018, p. 58).

Em alguns alunos isso foi observado quando passaram a compreender a importância da formação de professores e sua relação histórica, política e social, bem como a realidade escolar, seus problemas e suas dificuldades, refletindo sobre a função da escola e sua visão de mundo. Uma das bolsistas sinalizou um problema encontrado durante sua atuação, que foi uma visão da Educação Infantil sobre a questão da recorrência de atividades livres, sem interferências. A aluna, inclusive, sinaliza que isso desvaloriza a Educação Infantil, que segue na luta de um ensino de qualidade para nossas crianças, para além do cuidado.

Por fim, o nível sintético mencionado por Saviani é alcançado no último momento, que seria a prática social final, como ponto de chegada, “cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (Saviani, 2018, p. 58). Coordenadores, supervisores, professores, alunos e demais envolvidos no PIBID passam por uma transformação, uma mudança crítica no seu processo educativo e em si mesmos, pois através da consciência possibilitada, conseguiram ter diferentes dimensões sua prática pedagógica. Trata-se de um momento de retornar a prática social inicial, porém agora numa dimensão de compreensão e apropriação dos elementos que constituem a realidade, revelando as contradições, que é a forma propulsora do movimento dialético, que defendemos.

Conclusões

Avaliamos que o programa foi muito importante para a vivência de iniciação à docência, os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia histórico-crítica trouxeram contribuições teóricas, didáticas e metodológicas, permitindo aos alunos uma construção sistemática e intencional dos conhecimentos, fortalecendo inclusive sua escolha pela docência.

Podemos concluir, que as contribuições teóricas ofereceram subsídios para se pensar as atividades na prática docente. Surgiram novas práticas com objetivos e intenções concernentes ao que fomos construindo e idealizando como uma educação de qualidade as crianças pequenas, e, para além disso, possibilitou uma materialização da teoria que representa os nossos ideais para a educação, que considera cada atividade da criança, e a partir dela busca promover seu desenvolvimento.

Defendemos, a partir dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão às crianças do conhecimento sistematizado historicamente, através da educação escolar, dos conteúdos mais desenvolvidos, proporcionando-lhes o máximo avanço no desenvolvimento da criança pequena. E de modo particular, defendemos a necessidade de superação de práticas que naturalizam as atividades livres na Educação Infantil.

Reiteremos, portanto, a necessidade de os educadores proporem atividades que superem as práticas cotidianas, pois estas já estão presentes fora da escola, e busquem promover o desenvolvimento infantil, favorecendo as bases do pensamento abstrato e, por último, mas não menos importante, a construir as bases para a formação de uma atitude de humanização, que tem como base a existência coletiva. Esse trabalho, portanto, busca colaborar com a perspectiva defendida por Saviani, que é a luta por uma educação crítica e revolucionária.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- 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**, v. 2, p. 146-153, 2018.
- DESMURGET, M. **Faça-os ler!** Para não criar cretinos digitais. São Paulo: Vestígio, 2023.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKI; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.143-189.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200- 209, jun., 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- VYGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- _____. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991.
- _____. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.
- _____. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. 427.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Vygotsky's Notebooks**: A Selection. E. Zavershneva and Van der Veer (Ed.) Singapore: Springer, 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de L. L. Oliveira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.