



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Bárbara Costa de Souza

**BRASÍLIA - DF
2015**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Bárbara Costa de Souza

Orientadora: Professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

BRASÍLIA - DF

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

A Mediação do Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto de Educação Infantil

Bárbara Costa De Souza

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Defendida em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora:

Professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo (Examinadora)
Universidade Católica de Brasília – Curso de Pedagogia/
Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora Dr^a. Maria Fátima Guerra de Sousa (Examinadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis (Suplente)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

A todos que contribuíram para a minha formação e, sobretudo, a minha família, Regilene, Edvar, Gustavo e Hallana, e ao meu namorado Guilherme Santos.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Banca Examinadora, pela disponibilidade e boa vontade em estar presente na apresentação do meu Trabalho de Conclusão de Curso. É muito gratificante ter duas doutoras como vocês, Fátima Guerra e Sinara Zardo, participando desse momento.

Agradeço a minha orientadora, pela dedicação, sabedoria, paciência, prazer e doçura durante todo esse tempo em que estivemos juntas. Você, Teresa Cristina, me motivou a não desistir e a fazer o melhor de mim. Foi uma honra ter recebido sua orientação neste trabalho.

A Deus, por ter me dado forças e determinação para concluir este trabalho diante de um semestre conturbado e complicado da minha vida, me ajudando a vencer as dificuldades.

Aos meus pais Regilene e Edvar, por terem investido na minha educação, por terem se preocupado em me motivar a conquistar meu espaço no campo profissional e por começarem a respeitar minhas escolhas.

Aos meus irmãos Gustavo e Hallana, por estarem presentes na minha vida. Por causa de vocês, eu penso em como me tornar uma irmã mais velha “modelo” para que vocês conquistem os seus sonhos e sejam felizes possuindo um pensamento crítico sobre a vida.

Ao meu namorado Guilherme, por ser uma das pessoas que mais admiro, por estar ao meu lado me ajudando nos momentos felizes e tristes, e por me amar do jeito que só ele ama. Nossas conversas, algumas filosóficas e outras não, foram e são fontes de conhecimento para mim.

Aos meus amigos, pela compreensão da minha ausência durante esse período de estudos.

A todos os professores que passaram pela minha formação acadêmica. Vocês exerceram um papel fundamental para que eu aprendesse e pensasse o que eu sei hoje.

Aos colegas de faculdade, pelas aprendizagens e conhecimentos compartilhados durante o nosso curso.

A todas as pessoas que não citei, mas que tiveram, assim como os citados acima, um grande significado na trajetória da minha conquista pelo diploma.

“Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem se canse o fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma.”

Epicuro

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a relação mediada do professor no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Visa neste trabalho verificar as relações construídas em sala de aula entre professor e aluno, identificar as contribuições das mediações na educação infantil e apresentar resultados que evidenciem a importância da mediação do professor na educação infantil. Neste sentido, o presente trabalho está organizado em três unidades interligadas: Memorial, Monografia e Perspectivas Profissionais. Na primeira unidade é abordada a biografia da autora deste trabalho no âmbito acadêmico, com memórias importantes e significativas dos seus primeiros anos na escola até sua formação no curso de Pedagogia e, ao final, relatando a influência destes fatores na escolha do tema deste trabalho. Na segunda unidade é desenvolvida uma pesquisa sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, explorando o modo como a relação aluno e professor se desenvolve e se constrói. Nela está presente um marco teórico no âmbito da educação infantil e da mediação segundo a teoria de Vigotski. Além disto, foi realizado um levantamento de dados com uma abordagem qualitativa da pesquisa e de cunho exploratório, utilizando-se o método de pesquisa-participante. Por último, a terceira unidade apresenta as perspectivas da autora acerca das possibilidades e anseios futuros no campo profissional da Pedagogia. Os dados mostraram a importância e a influência da mediação entre professor e aluno, a contribuição da criança como mediadora na relação com outra criança, a aprendizagem como processo ativo da criança, reflexão sobre a construção da mediação, o papel da zona de desenvolvimento proximal e da intencionalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, Mediação, Vigotski.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Ep. 1: Brincadeira de roda “Lenço Atrás”	39
Figura 2 – Ep. 1: Atividade em sala	40
Figura 3 – Ep. 2: Identificação das palavras na parlenda	41
Figura 4 – Ep. 2: Atividade em sala	44
Figura 5 – Ep. 3: Atividade em sala	46
Figura 6 – Ep. 3: Relação Professor e Aluno	47

Lista de Abreviaturas e Siglas

CENEB	Centro de Ensino Ebenézer
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CF 88	Constituição Federal de 1988
CMDPII	Colégio Militar Dom Pedro II
CNA	Cultural Norte Americano
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPE	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão
IESB	Instituição de Ensino Superior de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PAS	Programa de Avaliação Seriada
SIG	Setor de Indústrias Gráficas
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Apresentação	11
UNIDADE 1 – Memorial.....	12
UNIDADE 2 - Monografia	19
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	21
1.1. Educação Infantil	21
1.2. A Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem	25
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	32
2.1. Método.....	32
2.2. Participantes	33
2.3. Contexto da Pesquisa.....	33
2.3.1. Contexto da Escola.....	34
2.3.2. Espaço físico.....	35
2.4. Instrumentos	36
2.5. Procedimentos	36
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
UNIDADE 3 – Perspectivas Profissionais.....	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES.....	55

Apresentação

O presente trabalho de conclusão de curso está organizado em três unidades interligadas: Unidade I – Memorial, Unidade II – Monografia e Unidade III - Perspectivas Profissionais.

Na primeira unidade, denominada *Memorial*, é abordada a biografia da autora deste trabalho no âmbito acadêmico, com memórias importantes e significativas dos seus primeiros anos na escola até sua formação no curso de Pedagogia e, ao final, relatando a influência destes fatores na escolha do tema deste trabalho.

Na segunda unidade, denominada *Monografia*, é relatada uma pesquisa sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, explorando o modo como a relação aluno e professor se desenvolve e se constrói.

Por último, na terceira unidade, denominada *Perspectivas Profissionais*, são apresentadas as perspectivas da autora acerca das possibilidades e anseios futuros no campo profissional da Pedagogia.

UNIDADE 1
MEMORIAL EDUCATIVO

Memorial Educativo

Meu nome é Bárbara Costa de Souza e nasci em Brasília no dia 28 de fevereiro de 1994, ano de Copa do Mundo. Sou a filha mais velha do casal Regilene e Edvar. Três anos depois, veio meu irmão do meio, Gustavo, e mais dois anos depois, nasceu minha irmã caçula, Hallana. Juntos, já fizemos várias viagens turísticas pelo Brasil, até morar onde moramos hoje. Já vivemos em várias casas residenciais pelo Distrito Federal, do Gama até Ceilândia. Atualmente, acabamos de nos mudar para um apartamento (próprio) em Águas Claras.

Desde pequena, entre dois e três anos de idade, meus pais me colocaram em creches. Ambos eram (e ainda são) servidores públicos – meu pai, bombeiro militar, e minha mãe, pedagoga/professora – e, assim, surgiu a necessidade de que eu ficasse aos cuidados de pessoas capacitadas para a idade que eu tinha na época. Devido ao longo tempo em que eu ficava na creche, minha mãe me contou que eu já cheguei a chamá-la de tia por considerar minha professora como minha verdadeira mãe. Mas depois disso mudou e minha mãe era minha mãe de novo para mim.

Aos seis anos de idade, fui para o Jardim de Infância na Escola Classe 314 Sul. Dessa época possuo vagas lembranças do lugar, das paredes, dos parquinhos, das festas comemorativas. Lembro-me de que tive uma fase muito feliz nessa escola. Fiz amizades e paqueras de infância das quais me lembro até hoje, mas nunca mais cheguei a encontrar tais pessoas novamente depois que saí de lá. Nessa escola, também tive que uma prima que estudou comigo. Era bem divertido.

A professora que me marcou nessa etapa foi a professora Gladys que esteve comigo no último ano da Educação Infantil. A formatura foi linda e tenho várias recordações em fotos. Consigo me lembrar de que tive um carinho muito grande por ela. Hoje em dia, tenho muita vontade de rever essa escola, e um dia o farei.

Aos sete anos de idade, fui estudar a primeira série na Escola Classe 15 de Ceilândia, bem pertinho da minha casa. Assim que comecei a estudar lá, a minha professora fez uns testes de aprendizagem comigo e solicitou o meu adiantamento para a segunda série, pois, segundo ela, eu estava muito avançada em relação aos meus colegas de sala. Meus pais consentiram e no mesmo ano fui para a segunda série. Lembro-me de me sentir um pouco deslocada. Ser a mais nova da sala começou a me afetar emocionalmente entre os meus colegas ao longo da minha

vida acadêmica, como se eu sempre ficasse para trás das coisas que estavam acontecendo com os que eram mais velhos do que eu. Quando entrei no ensino superior, eu percebi que isso mudou, pois nessa fase eu observei que nossa idade não era tão relevante e sim a maturidade.

Nessa escola pública da Ceilândia, fui muito feliz e todas as professoras com as quais fui aluna foram exemplos de profissionais que souberam tratar bem seus alunos e acreditar neles. Devido às minhas recordações em foto, eu me lembro do nome da minha professora da quarta série, Vânia Rêgo, com a qual tive o prazer de reencontrar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB no início do meu curso e de saber que atualmente ela ocupa o cargo de Subsecretária da Administração Geral da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como as escolas classes só vão até a quarta série, quando passei para a quinta, fui para uma nova escola chamada Centro de Ensino Ebenézer – CENEB, que se localiza na Ceilândia. Essa era uma escola baseada em princípios evangélicos (embora eu não fosse dessa religião) e meus pais a consideraram uma boa escola para eu estudar. E até que foi. Tive professores muito legais e divertidos que me faziam gostar muito da matéria que ensinavam. Foram eles minha professora de Matemática, Emmanuelle, minha professora de Educação Física, Hosana, e meu professor de Inglês, Jonathan. Nessa época comecei a fazer um curso de inglês no CNA Idiomas de Ceilândia. Eu tinha muita facilidade em aprender um novo idioma.

Foi nesta escola que conheci minha melhor amiga, Thalita, a qual eu tenho contato até hoje. A partir da sétima série, começamos a passar juntas pelo restante dos anos finais do ensino fundamental, uma etapa que, no âmbito social com os colegas de sala, não foi tão bom. Eu e ela éramos consideradas alunas destaques na escola pelas notas altas em todas as matérias escolares e pelo ótimo comportamento. Porém, sem desejarmos, isso fez com que se criassem inimizades dos colegas para com a gente, colegas estes que sentiam inveja e raiva por conseguirmos obter notas altas, sermos elogiadas, colocadas como exemplos e eles não. A consequência dessas emoções negativas dos meus colegas por mim resultou no *bullying* pelo qual fui vítima até o final do ensino fundamental. Meus colegas buscavam qualquer motivo para me ridicularizar. Fosse minha aparência, meu jeito de ser ou o acessório que eu usasse. Quando eu olho para esse passado, às vezes sinto vontade de chorar, sinto que poderia ter agido diferente para mudar isso, mas,

por causa desses traumas, hoje me considero uma pessoa forte e que está conseguindo superar o que aconteceu nessa época.

Chegando ao Ensino Médio, em 2008, fui estudar no Colégio Militar Dom Pedro II – CMDPII de Brasília, por influência do meu pai militar. Nessa escola pude recomeçar minha vida escolar, fazer novas amizades e ampliar meus horizontes. Minha experiência nesse lugar foi muito melhor do que na escola anterior. No primeiro ano do ensino médio, fizemos uma viagem turística à Ouro Preto – MG, que nunca vou esquecer. Quanto ao que se referia a avaliações de ensino, a partir desse ano, comecei a ouvir falar sobre o Programa de Avaliação Seriada – PAS. Não fazia ideia do que era e dava um frio na barriga só de pensar que ele poderia me ajudar a ingressar na universidade.

Passando pelo segundo ano e chegando ao final do terceiro ano do ensino médio, tive a minha colação de grau e minha formatura de gala, que foi belíssima, com direito a valsa, brindes e muita música. Mas, até então, eu não havia me decidido qual curso escolher para marcar no PAS, eu não sabia o que eu queria cursar. Nesse momento, conversei com meus pais, meus amigos e minha melhor amiga, que no meio do ensino médio, havia sido aprovada no Vestibular para Ciências Contábeis na UnB. Ao final de tudo, decidi-me por duas tentativas de ingressar na UnB com os cursos que foram mais atraentes e interessantes para mim: o curso de Pedagogia pelo PAS e o curso de Ciências Contábeis pelo Vestibular de 2011. Nessa época, não me interessei em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM por falta de informação sobre o que era.

Em 2011, pelo site do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE, soube que havia sido aprovada no PAS, mas não no Vestibular. Assim, havia acabado de me tornar estudante universitária do curso de Pedagogia na UnB. Eu e minha família comemoramos muito essa conquista. Além de minha mãe, eu como primogênita fui a segunda da família a ingressar no Ensino Superior, pois meu pai chegou a estudar só até o segundo grau. Eles estavam muito orgulhosos de mim e eu também.

A chegada ao primeiro semestre da graduação foi muito bem recebida pelos veteranos do meu curso que preparam uma semana de recepção divertida, alegre, orientadora e instrutiva, ou seja, bem educativa como caráter do próprio curso. Nos dois primeiros anos, as disciplinas que mais gostei foram Projeto 2 – Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (GEPE) com o Prof. Renato Hilário, Canto Coral 1 com

Prof. David Junker, Introdução à Classe Hospitalar com Prof. Sinara Zardo e Educação em Matemática 1 com Prof. Cristiano Muniz. Todas essas disciplinas mostraram-me novas perspectivas de educação e de modos de ensinar que aumentaram meu interesse em aprender e ser como esses profissionais; cada professor com suas peculiaridades.

Em 2013, quando estava no meu quinto semestre, foi o momento do meu curso em que busquei viver na prática os conhecimentos estudados até então na Pedagogia e superar o desafio de saber o que é trabalhar, pois isso era motivo para mim de ter frio na barriga por desconhecimento dessa realidade. Segundo indicação de colegas, candidatei-me a estagiária na escola canadense bilíngue *Maple Bear Canadian School*, localizada no Sudoeste, na qual fui contratada como professora assistente. Nesse trabalho, encaminharam-me para uma turma de creche com crianças em torno dos dois anos de idade. Para mim, foi um grande desafio ser professora dessa turma, pois, até então, eu não havia tido um contato tão forte com crianças quanto tive nesse momento. Ao mesmo tempo, nesse semestre estive estudando a disciplina Educação Infantil com Prof. Fátima Guerra, que colaborou muito enquanto eu estava no estágio, e a disciplina Fundamentos da Linguagem Visual com Prof. Fernando Nísio, que foi um campo das Artes Visuais que adorei conhecer fora da Faculdade de Educação.

Ainda nesse ano, aconteceu o Concurso Público do GDF para Professor Efetivo 2014 e nesse evento eu criei uma grande expectativa de poder alcançar mais uma etapa da minha vida: a estabilidade e a independência financeira na minha área. Contudo, não foi dessa vez que aconteceu.

No ano de 2014, resolvi sair do estágio e buscar novos e, ao mesmo tempo, conhecidos horizontes. Tendo concluído meu curso de inglês, retornei ao CNA Idiomas de Ceilândia, mas agora contratada como professora de inglês. Nos cinco meses que lecionei nessa escola, senti bastante a responsabilidade que eu tinha nas mãos pela educação dos meus alunos, pelo papel que eu estava exercendo, pelo o que eu representava a eles e pelos desafios que surgiam em sala de aula. Foi uma experiência de grande valor.

Enquanto isso, na faculdade, outras disciplinas significativas para mim foram Escolarização de Surdos e LIBRAS com Prof. Edeilce Buzar e Educação de Adultos com Prof. Maria Clarisse Vieira, com as quais pude conhecer campos da educação sob um olhar crítico e reflexivo sobre o que está sendo feito nos dias atuais, e

Psicologia do Gênero com Prof. Maria Helena Fávero, a partir da qual pude me aprofundar no estudo das relações de gênero existentes tanto na vida escolar quanto na minha vida pessoal.

Ainda sobre esse ano, outro concurso na área de educação foi aberto: o Concurso Público do GDF para Professor Temporário 2015. E, novamente, minhas expectativas surgiram e dessa vez eu me sentia mais bem preparada por já ter cursado todas as disciplinas necessárias do curso de Pedagogia e pelo curso preparatório para concurso público que havia feito nesse período. Assim, antes da virada para 2015, para minha alegria, soube que havia sido aprovada e, em fevereiro de 2015, me telefonaram para assumir um cargo numa escola. Porém, eu ainda tinha que esperar a conquista do meu diploma, pois era necessário entregar um documento válido que declarasse a conclusão do curso de Pedagogia. Dessa forma, consegui suspender/bloquear a minha colocação na lista de professores temporários aprovados para não perder essa oportunidade quando eu me formasse.

A fim de aproveitar ainda mais minha fase como universitária, no início de 2015, optei por retornar como estagiária na escola canadense bilíngue, em que já havia trabalhado em 2013. Desta vez, encaminharam-me para uma turma de pré-escola da Educação Infantil, na qual comecei a acompanhar crianças de cinco anos de idade, vivência esta completamente diferente e tão rica quanto foi a primeira vez em que tive nessa escola.

De acordo com a forma que minha vida estudantil e profissional foi acontecendo, a educação infantil esteve muito presente em boa parte dela, criando uma intimidade cada vez maior em querer saber e entender mais sobre essa área, sobretudo no que se referia ao desenvolvimento dessas crianças pequenas.

O contato com algumas realidades da educação infantil nas escolas me colocou em posições de afeto, de segurança, de proteção, de atenção, de cuidados e de responsabilidade social com as crianças ao meu redor. Eu, como professora, senti que deveria ter consciência do meu papel e da minha importância para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos que possuem direitos legais tanto quanto eu.

Nessa perspectiva, a partir da minha prática pedagógica, comecei a me atentar às relações entre aluno-aluno e aluno-professor, principalmente às minhas próprias relações construídas com meus alunos. Comecei a questionar a minha conduta para com eles e a pensar em como proporcionar uma educação de

qualidade que atendesse às suas necessidades como criança, aluno e cidadão. Então, escolhi que para o meu Trabalho de Conclusão de Curso investigaria sobre a mediação nas relações construídas em sala de aula voltadas para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

UNIDADE 2
MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil foi ganhando espaços nas esferas internacionais e nacionais. A concepção de criança e infância são reelaboradas. As crianças são sujeitos da história e da cultura e as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. Atualmente, a preocupação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil tem crescido gradativamente, bem como estudos e pesquisas na área. Contudo, a infância ainda sofre com a invisibilidade e o preconceito que concebe a criança como um ser incapaz, que não sabe e não é capaz de aprender.

Quando pensamos a criança como um ser humano em construção, em processo de humanização, podemos perceber que elas aprendem e desenvolvem-se nas interações sociais, explorando os objetos e ambientes, a partir de situações de aprendizagem.

Diante desse contexto, no campo escolar, surge o seguinte questionamento: “Como a mediação está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem na interação entre aluno e professor da educação infantil?”.

Para tentar responder a este questionamento, o seguinte objetivo geral foi delineado: “Analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de educação infantil”, bem como os seguintes objetivos específicos a serem alcançados:

- Identificar relações mediadas construídas em sala de aula entre aluno-professor;
- Identificar as contribuições das mediações no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Assim, faz-se necessário pensar na relevância do papel do professor como mediador no desenvolvimento e da aprendizagem da criança a fim de promover sua formação integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantir seu bem estar e uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Educação Infantil

No decorrer da história da humanidade, as concepções de criança e infância apresentaram diferentes perspectivas e formas de acordo com o período em que estavam inseridas. Segundo Castro (2007), para defini-las são necessários considerar o contexto histórico, as relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, bem como a relação tempo e espaço em que foram geradas.

A descoberta da infância ou a consciência da particularidade infantil surge com os estudos do historiador francês Áries, no continente europeu, a partir de pesquisas iconográficas do século XV ao século XVII. De acordo com Áries (1978) *apud* Castro (2007), a ausência de representações da vida da criança, até a Idade Média, decorre do desinteresse por uma fase da vida que se mostra tão instável e ao mesmo tempo tão representativa. Nessa época, diz o autor, as crianças viviam misturadas nos adultos, sem distinção, e as taxas de mortalidade infantil eram altas, embora as taxas de natalidade também fossem elevadas.

Em um contexto de mudança, com o surgimento de um sentimento novo em relação a infância, ela foi ocupando um lugar social diferente, sendo valorizada em si mesma, mas numa perspectiva que considerava a infância como idade da imperfeição e a criança percebida como um ser inacabado, carente e individualizado, que necessita de proteção. Até então, a realidade social da infância estava articulada em classes e associada a pobreza e ao abandono. Segundo Kuhlmann Jr. (1998) *apud* Castro (2007), é importante apontar que a transformação em relação à infância não foi linear e ascendente.

Em meados do século XVIII, a escola passa a ser um instrumento de socialização e uniformização das crianças com a finalidade de construir conceitos morais e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social.

A partir do século XIX e XX, com a modernidade, apresentam-se o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as

crianças. Destaca-se a importância do seu bem estar e da sua vinculação com a família, assim como a organização de serviços específicos e especializados com o objetivo de atender às necessidades específicas da criança. A infância começa a ser percebida como é uma construção social e a criança como um sujeito ativo, um ser sócio-histórico, produtora de cultura (CASTRO, 2007).

Em relação ao início da trajetória da educação infantil brasileira, ela pode ser caracterizada da seguinte maneira, segundo Corrêa (2007):

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário quando destinado à população de mais baixa renda. (p. 14)

Este foi um período do atendimento à infância marcado pela ideia de assistência e amparo às classes populares, dando origem às creches, aos jardins de infância e às pré-escolas. Contudo, embora todas estas instituições de educação infantil tenham tido um projeto educacional, havia uma distinção entre os programas de atendimento voltados aos mais pobres e os voltados às classes médias e altas. Enquanto aqueles tratavam de uma pedagogia da submissão, estes cuidavam do atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional (KUHLMANN JR. (1998; 2000b) *apud* CORRÊA (2007)).

De acordo com a autora, a partir de meados da década de 1970, com a intensificação da urbanização, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, a mudança na estrutura e organização das famílias, e a pressão da demanda, deu-se a expansão da educação infantil brasileira e a exigência do reconhecimento do atendimento à infância pelos movimentos sociais e órgãos governamentais.

As conquistas e os avanços no plano legal consolidam-se na Constituição Federal de 1988 – CF 88, que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e também incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Artigo 205)

No mesmo documento, o Artigo 208 apresenta que, a partir de então, o Estado tem como uns dos deveres com a educação garantir a educação básica

obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e garantir a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade. Em 1990, é elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, reafirmando de forma detalhada e incisiva o texto constitucional acerca das garantias e direitos para a infância e adolescência.

Tendo em vista a história da educação infantil brasileira, Corrêa (2007) destaca dois princípios relevantes do Artigo 206 da CF 88, sob os quais o ensino deve ser ministrado: o inciso I sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que reforça o direito de acesso a todas as crianças e impulsiona a ampliação na oferta de vagas de acordo com a demanda, e o inciso VII sobre a “garantia de padrão de qualidade”, um fator essencial e imprescindível que esteve ausente no início da história da educação infantil, uma vez que foi marcada pela precariedade.

Entre a década de 1960 e 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB passou por significativas alterações. Promulgaram-se a primeira LDB, Lei nº 4.024/61, em 1961; a segunda, Lei nº 5.692/71, em 1971; e a terceira e atual, Lei nº 9.394/96, em 1996. Deste documento, destacam-se dois relevantes artigos para a educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

(BRASIL, 1996)

Contudo, em 2006, a LDB sofre alterações que influenciam diretamente a etapa da Educação Infantil devido à promulgação da Lei Ensino Fundamental de Nove Anos, Lei nº 11.274 de 2006, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade” (BRASIL).

Em 2013, conforme a Lei nº 12.796, a faixa etária da Educação Infantil deixa de ser de 0 a 6 anos e passa a ser definida de 0 a 5 anos de idade. Esta lei alterou os artigos citados anteriormente da LDB de 1996, incluindo a mudança do período

de idade das pré-escolas, a partir de então para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Dessa forma, a educação infantil reforça sua inclusão na educação básica brasileira e define uma nomenclatura e uma faixa etária correspondente às suas subdivisões. Até o momento, a oferta da educação infantil era obrigatória, mas não a matrícula, ou seja, o acesso à educação infantil era garantido a todas as crianças cujas famílias assim o optassem. Porém, com a promulgação da Lei nº 12.796/13, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, passando a ser obrigatória a matrícula da criança na pré-escola (BRASIL, Artigo 6º).

No que se refere ao profissional que atua na educação infantil, o artigo 62 desta lei afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

Em outras palavras, a formação mínima obrigatoriamente exigida para se trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade é o nível médio, na modalidade normal. Infelizmente, este marco histórico ainda subestima a necessidade de uma formação específica para atuar na Educação Infantil, uma vez que ainda não se admite legalmente a importância da valorização do profissional dessa etapa e das especificidades da Infância para uma educação de qualidade.

Para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) colaboram para orientação, planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico pelos profissionais da educação como um instrumento estratégico por uma Educação Infantil de qualidade.

De acordo com Sousa (1998), esta fase é a mais decisiva na vida de uma criança. É nela que ela começa a se estruturar, a se desenvolver nas áreas física, motor, sexual, afetiva e cognitiva, iniciando seu processo de formação e integração. É uma fase de mudanças significativas no cérebro e do surgimento dos primórdios da identidade, do auto conceito, do auto conhecimento, da auto-estima, das interações e aprendizagens relativas ao outro e ao mundo mais amplo, do viver e

conviver em sociedade, do comportamento segundo padrões sociais, dos comportamentos éticos e solidários.

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica,

[...] o objetivo principal da etapa é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças ao garantir a cada uma delas o acesso à construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com os adultos. (SEDF, 2014, p. 17)

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar os serviços destinados às crianças pequenas para a promoção de uma educação infantil de qualidade. Conforme Sousa (1998), a qualidade em educação infantil é, antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. Dessa maneira, o papel do professor e de outros profissionais da educação infantil deve ser o de serem os seus principais críticos, buscando sempre construir programas e propostas que resultem em diferenças significativas positivas para a vida presente e futura da criança e, além disso, possam contribuir para o avanço do conhecimento na área.

1.2. A Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem

No início do século XX, duas fortes tendências predominavam na psicologia: a psicologia como ciência natural e como ciência mental. Segundo Oliveira (2009), a psicologia como ciência natural visava explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem como corpo, e relacionava-se com a psicologia experimental, que era voltada para as ciências experimentais como a física e a química, buscando a quantificação de fenômenos observáveis que pudessem ser divisíveis e mais facilmente analisados.

Já a psicologia como ciência mental descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito, aproximando-se da filosofia e das ciências humanas e adotando uma abordagem

descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem analisá-los em componentes mais simples.

De acordo com a autora, enquanto a psicologia do tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas superiores mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não conseguia descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência.

Nesse contexto, destacaram-se Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, na tentativa de construção de uma “nova psicologia”, que consistisse numa síntese entre essas duas tendências, na qual integrasse numa mesma dimensão o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, e enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Numa época de pós-revolução da União Soviética, em que se difundiam várias ideias marxistas, Vigotski se encontrou no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, adotando as concepções de homem como ser social e o caráter histórico de seu processo de conhecimento.

Vygotsky preocupou-se com a questão de elucidar a influência do social no processo de desenvolvimento das funções psíquicas do homem e, como ocorre esse processo no momento das relações realizadas, sendo fundamental para ele e seus companheiros, principalmente Leontiev e Luria, a visão de homem e de mundo entendida a partir dos pressupostos teóricos nos quais acreditavam. (MORETTINI, 2012, p.70)

Dessa forma, Vigotski inova na explicação dos processos superiores do ser humano a partir das ideias de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem transformações no homem e na sua consciência. Segundo Morettini (2012), sua teoria apresenta uma nova relação entre as funções psíquicas elementares e superiores explicando tanto a diferença qualitativa entre essas funções, como o nexo entre elas, combinando o caráter mediado das funções psíquicas com o método histórico.

De acordo com Vigotski *apud* Nunes e Silveira (2011), as funções psíquicas elementares (ou inferiores) estão relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais (memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural, etc.), e as superiores com a dos mediados culturais (memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento de volição, dentre outros). Por meio da interação do sujeito com o meio social, as funções naturais, mais elementares, vão se transformando,

evoluindo, ocorrendo um crescente domínio de significados culturais, e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito, ou seja, o desenvolvimento das funções superiores.

Nessa interação do sujeito com o mundo, Vigotski defende que, ao longo do desenvolvimento humano, as relações diretas (estímulo-resposta) são substituídas por relações indiretas (mediadas), conceito este fundamental para a compreensão do funcionamento psicológico. Consoante Nunes e Silveira (2011), Morettini (2012) e Oliveira (2007), pode-se definir *mediação* como o processo de interferência de um elo intermediário – que pode ser um instrumento ou um signo – em uma relação sujeito-objeto. Esse conceito pode ser exemplificado da seguinte forma:

[...] Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção de outra pessoa. (OLIVEIRA, 2007, p. 26)

O que anteriormente era uma relação simples e direta torna-se uma inter-relação triangular entre estímulo, resposta e elo intermediário ou elemento mediador. Vigotski diferenciou dois tipos de elementos mediadores, que podem ser os instrumentos ou os signos. Segundo Nunes e Silveira (2011, p. 106 e 107), os instrumentos “são objetos e utensílios materiais utilizados para manipular e modificar a realidade externa”, enquanto que os signos, também chamados de instrumentos psicológicos por Vigotski, são “sistemas simbólicos como linguagem, símbolos algébricos, sistemas de representação gráfica por meio da escrita, de diagramas, de desenhos, de mapas, etc.”.

À medida que as funções superiores se desenvolvem, o indivíduo vai alcançando a capacidade de se aprimorar de mediações, isto é, de internalizar o uso de signos. Nesse mecanismo, chamado de *processo de internalização*, ocorre “a reconstrução interna de uma operação externa”, segundo Vigotski (1991, p. 40). Isto é, os agentes externos usados para representar e expressar outros objetos são substituídos por representações mentais. Logo, a relação sujeito-objeto continua sendo mediada, porém por signos internos. Vigotski (1987) *apud* Morettini (2012) também caracteriza a internalização como o processo que possibilita a

transformação para o plano individual (intrapsíquico) das funções que são construídas no plano social (interpsíquico).

Na teoria Vygotkyana (OLIVEIRA, 2007), cada indivíduo é um sujeito ativo que interage com o mundo cultural e seus significados e constrói o seu próprio sistema de signos, um mundo subjetivo e simbólico. Portanto, a cultura é constituída de membros que possuem visões e experiências particulares, determinando, assim, um processo dinâmico no qual as informações, os conceitos e os significados estão em constante recriação e reinterpretação de maneira que a cultura modifica o homem e o homem a modifica.

Oliveira (2007) afirma que a relação entre os processos de mediação e internalização está no desenvolvimento do ser humano, a partir de suas ações em certo grupo cultural. Quando um indivíduo realiza uma ação, ela é interpretada pelos outros sociais ao seu redor, segundo os significados culturalmente estabelecidos, fazendo uma mediação na relação do sujeito com o mundo. É a partir de tal interpretação que o indivíduo toma para si o significado de sua própria ação e o internaliza como códigos compartilhados pelos membros de um grupo.

No âmbito educacional, Vigotski enfatiza, em sua obra, a importância dos *processos de aprendizado* para o desenvolvimento das funções psicológicas. Segundo ele, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, ou seja, o organismo humano possui um percurso de desenvolvimento que, em parte, depende do seu processo de maturação pertencente à espécie humana, mas que, por outro lado, é o aprendizado que permite o despertar de processos internos de desenvolvimento que só seriam possíveis em contato em determinado ambiente cultural; caso contrário, não aconteceriam.

Conforme Nunes e Silveira (2011) e Oliveira (2007), o conceito de aprendizagem ou aprendizado na teoria de Vigotski vem do vocábulo russo *obuchenie*, que é traduzido como “processo de ensino e aprendizagem”, se referindo a uma ideia de aprendizado que envolve a interdependência dos indivíduos nesse processo, isto é, aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre os sujeitos. Segundo as autoras, pode-se definir aprendizagem como um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, entre outros, a partir do intercâmbio social ativo do sujeito com o mundo cultural e as pessoas. Morettini (2012, p. 81) também caracteriza o termo aprendizagem, baseada na teoria vigotskiana, concluindo que:

A aprendizagem é então uma forma de desenvolvimento das características especificamente humanas e culturalmente organizadas, pois, ajuda na constituição do sujeito social, promovendo uma maneira mais elaborada de pensar e conviver com os elementos da realidade. Nessa perspectiva, não se pode pretender resultados extraordinários das situações de aprendizagem, mas é importante ressaltar que uma prática pedagógica organizada pode proporcionar o desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas. (p.81)

Nessa perspectiva, Vigotski destaca a importância do outro social no desenvolvimento do indivíduo e formula o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial - ZDP*, “fundamental na relação entre desenvolvimento e aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2007, p. 59)

Esse conceito estabelece dois níveis de desenvolvimento, que podem ser claramente analisados e observados numa criança. O primeiro deles está relacionado às capacidades que uma criança tem de realizar tarefas *com* a ajuda de adultos ou de parceiros mais capazes. Tal ajuda pode ser feita por meio de instruções dadas por alguém, de demonstrações, de fornecimento de dicas, ou de assistência durante a atividade. Este é o *nível de desenvolvimento potencial* de uma criança, pois é caracterizado pela solução de problemas sob a dependência de outros.

O segundo nível está relacionado às habilidades que a criança exerce *sem* a ajuda de adultos ou de qualquer outra pessoa. É a fase em que o indivíduo demonstra o resultado de processos já completados e consolidados, caracterizando-se pela resolução independente de problemas. Este é o *nível de desenvolvimento real*.

A ZDP consiste, então, na distância entre estes dois níveis. Conceituando de acordo com Vigotski (1991, p. 58), “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, isto é, refere-se ao processo de amadurecimento das funções psicológicas do indivíduo e ao caminho percorrido pelo indivíduo a fim de incorporar certas aptidões.

Segundo Prestes (2010), conforme seus estudos sobre as obras originais de Vigotski e análises sobre as traduções delas do russo para o português, o termo mais apropriado para denominar esta zona seria *Zona de Desenvolvimento Iminente*, argumentando da seguinte maneira:

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (p. 173)

Nessa perspectiva, a autora também ressalta que Vigotski não se refere em seus trabalhos há existência de um nível de desenvolvimento potencial, pois ele não entende que a criança é um ser pré-determinado. De acordo com Prestes (2010, p. 174), “o que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia”.

Portanto, nessa dimensão sócio-histórica, o sujeito não se desenvolve sem a interação com outros de sua espécie. Devido a isso, Vigotski atribui ao ambiente escolar o papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos indivíduos e de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente a fim de despertar o interesse em novos aprendizados.

Segundo Vigotski (1991, p. 58),

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Ou seja, a partir do conhecimento da ZDP, o aprendizado pode ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. Mas, para isso, é preciso conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos e, então, direcionar o ensino para os processos intelectuais ainda não incorporados, sem esquecer o nível de desenvolvimento potencial de cada um deles para que seja ampliada a compreensão das crianças sobre o mundo.

No ambiente escolar, Oliveira (2007, p. 62) afirma que “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos”, atuando como mediador nessa relação com intencionalidade, uma vez que ele é quem promoverá os avanços que não ocorreriam espontaneamente. Não só o professor, mas também as próprias crianças atuam como mediadoras entre si na sua rotina escolar.

É importante ressaltar que o papel da intervenção pedagógica não é atuar de forma direta e autoritária, mas de modo que trabalhe a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos culturalmente.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo é caracterizada a metodologia desenvolvida para a realização deste trabalho, apresentando o método de pesquisa utilizado, a descrição dos participantes e o contexto geral e específico em que foi formalizada.

2.1. Método

Quanto à abordagem do trabalho desenvolvido, a pesquisa realizada é caracterizada como qualitativa de cunho exploratório, pois, diferente das pesquisas quantitativas, este trabalho não possui “fórmulas” ou “receitas” preestabelecidas para orientar a pesquisadora. A análise dos dados coletados dependerá da subjetividade do pesquisador. (GIL, 2008, p. 175)

Desta forma, adota-se a pesquisa exploratória, porque

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2002, p. 41)

Quanto aos procedimentos técnicos, com o objetivo principal de analisar as contribuições da mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, a pesquisa caracteriza-se pelo tipo pesquisa participante, ou seja, pela interação e envolvimento entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Segundo Gil (2008, p. 103), esta pesquisa, em que as observações são de caráter participante,

consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Portanto, a partir desse método, convivendo com a comunidade e partilhando seu cotidiano, é possível compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos acerca das situações que vivem e descobrir as diferenças sociais de seus membros, as posições em que se colocam e os conflitos existentes.

2.2. Participantes

Os participantes da pesquisa são integrantes de uma turma de pré-escola de cinco anos da educação infantil do turno vespertino. A turma participante é composta por 22 crianças e duas professoras, a professora regente e a professora assistente. Esta última configura a pesquisadora deste trabalho.

A maioria das crianças participantes tem cinco anos de idade, pois algumas já completaram seis anos no primeiro semestre do ano. Como já foi mencionado, são 22 crianças – 10 do sexo feminino e 12 do masculino. O nível socioeconômico delas é classe média alta e alta. Dentre as crianças, apenas uma é bolsista, pois é filha de professora regente. A proporção adulto-criança nessa turma é de 11 crianças para cada professora.

A professora regente é a professora de português, 23 anos, evangélica, sem filhos, solteira, moradora do Guará – DF, formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília em 2012. Trabalha há seis anos na escola atual e há três, começou a ter experiência no magistério, se tornando a professora que é hoje. Desde o seu início nessa escola, trabalhou na educação infantil em turmas de pré-escola de cinco anos. Já no magistério, começou a fazer especialização em Alfabetização e Letramento, porém, trancou a pós-graduação para iniciar sua segunda graduação. Atualmente está no 4^o semestre em Design de Interiores na Instituição de Ensino Superior de Brasília – IESB.

A professora assistente participante é a assistente da turma pesquisada, 21 anos, sem filhos, solteira, moradora de Águas Claras - DF, graduanda em Pedagogia na Universidade de Brasília desde 2011. Trabalha há um ano e seis meses na escola atual na área de educação infantil e no início deste ano, 2015, ela começou a ter experiência com crianças de cinco anos. Nessa mesma escola já possuía experiência com crianças de dois anos. Atualmente, seu vínculo institucional é de contratada como estagiária, pois ainda é estudante universitária.

2.3. Contexto da Pesquisa

O critério de escolha do local da pesquisa foi a estreita ligação entre a pesquisadora e o local, uma instituição escolar, uma vez que a pesquisadora possui

um vínculo institucional de estagiária e, portanto, maior familiaridade e facilidade em realizar pesquisas nesse ambiente.

2.3.1. Contexto da Escola

A instituição escolar selecionada para a pesquisa é uma escola particular bilíngue situada no SIG - Brasília/DF. O sistema de ensino dessa instituição foi desenvolvido por uma equipe de especialistas canadenses e, constantemente, é atualizado. Atualmente existem escolas como esta também em outros países como Bangladesh, China, Coréia do Sul, Estados Unidos, Emirados Árabes, Índia, Marrocos, México, Singapura e Vietnã.

A fundamentação epistemológica da pedagogia desta instituição visa a educação de qualidade, sempre atualizada, além de ofertar um padrão de ensino e aprendizagem construídos em currículo próprio para a formação de crianças a partir de dois anos.

A escola atende a Educação Infantil (turmas de 2 a 5 anos) e o Ensino Fundamental (turmas de 6 a 13 anos). As turmas são distribuídas da seguinte maneira:

Educação Infantil	Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> ○ Creche I/<i>Toddler</i> (2 anos) ○ Creche II/<i>Nursery</i> (3 anos) ○ Pré I/<i>Junior Kindergarten</i> (4 anos) ○ Pré II/<i>Intermediate Kindergarten</i> (5 anos) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1º ano/<i>Year 1</i> (6 anos) ○ 2º ano/<i>Year 2</i> (7 anos) ○ 3º ano/<i>Year 3</i> (8 anos) ○ 4º ano/<i>Year 4</i> (9 anos) ○ 5º ano/<i>Year 5</i> (10 anos) ○ 6º ano/<i>Year 6</i> (11 anos) ○ 7º ano/<i>Year 7</i> (12 anos) ○ 8º ano/<i>Year 8</i> (13 anos)

Fonte: Site da Escola. Adaptado pela Pesquisadora.

Da Creche I ao Pré I, as crianças participam de um processo de total imersão na língua inglesa, com aulas inteiramente em inglês e ministradas por uma única professora regente. A partir do Pré II, o conteúdo escolar é dividido entre aula de português e de inglês com uma professora regente para cada aula.

Segundo o site da instituição, para a elaboração e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a escola se baseia no pensamento de Jean Piaget, Lev Vigotski, Eric Erikson, Howard Gardner, dentre outros. Sua filosofia é oferecer um aprendizado para a vida, em um ambiente acolhedor e estimulante, que reconheça a criança como centro da aprendizagem e construtora do seu próprio conhecimento.

De acordo com o Guia do Educador (2015), distribuído aos profissionais, os princípios pedagógicos que formam a base do programa de educação infantil e do ensino fundamental são:

- 1) O programa de Educação Infantil [...] tem como base as práticas atuais de educação infantil canadenses.
- 2) O programa é desenhado para educar a criança integralmente, nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais.
- 3) A integração dos componentes curriculares proporciona um programa rico e estimulante que encoraja a criatividade, imaginação e autoexpressão.
- 4) [...] [A escola] é um ambiente seguro onde a criança é encorajada a enfrentar desafios e a se reconhecer como um aprendiz capaz e competente.
- 5) [...] [A escola] respeita os estágios de desenvolvimento e os estilos de aprendizagem dos alunos.
- 6) [...] [A escola] é um lugar estimulante onde as crianças têm oportunidade de desenvolver uma autoestima positiva.
- 7) A prioridade do programa [...], que é centrado na criança, é a linguagem. A criança não só aprenderá a ler, mas também poderá desenvolver um amor pela leitura, uma importante habilidade para a vida. A leitura abre portas para as demais aprendizagens. A criança, dessa forma, poderá adquirir confiança e habilidades para se tornar um aprendiz constante. (p.4)

Segundo o Guia da Família (2015), distribuído aos profissionais e às famílias da escola, a metodologia desenvolvida na escola é baseada no ensino e aprendizagem por meio da exploração dos centros de aprendizagem, em que o tema/assunto da aula é abordado por meio de atividades, jogos, experiências lúdicas, situações desafiadoras e problematizadas.

2.3.2. Espaço físico

O espaço físico da sala era composto pela disposição de um sofá, três mesas redondas e uma em formato de U, estantes, prateleiras e mesa do professor. A sala possui um banheiro adaptado proporcionalmente ao tamanho das crianças. Pelas prateleiras e estantes estavam dispostos materiais diversos de jogos e blocos, alguns bem acessíveis às crianças. As mesas eram organizadas de modo a

deixarem um espaço vazio no meio da sala para que a turma fizessem ali as rodas. A maioria das paredes é decorada e enfeitada com cores coloridas. Metade da sala é destinada aos conteúdos das aulas de português e a outra metade, aos conteúdos das aulas de inglês. Um espaço específico da parede é reservado para ser decorado de acordo com cada unidade do programa da educação infantil. A sala também possui um computador e um retroprojeter de acesso exclusivo dos professores.

2.4. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a elaboração da pesquisa foi um Roteiro de Observação, a partir do qual teve como objetivo registrar as observações sobre as relações intersubjetivas e pedagógicas construídas pelo aluno e professora regente, e aluno e professora assistente, e um Questionário, com a finalidade de obter informações acerca da formação acadêmica, experiências e alguns dados de identificação das professoras participantes.

2.5. Procedimentos

Diante da proposta da pesquisa e da opção em realizá-la nas aulas de português e/ou nas de inglês, a pesquisadora optou pela coleta de dados apenas das aulas de português, uma vez que nessas aulas é adotada a língua materna para a comunicação entre os participantes e assim considera-se o estilo de aula de uma só professora.

Após essa escolha, a pesquisadora dialogou com a professora regente sobre a proposta da pesquisa e solicitou sua autorização para o registro das observações durante o período de trabalho.

A partir desse momento, foram observadas aulas de português no período de três semanas entre o mês de março e abril, de segunda a sexta. Ao todo, foram registradas 15 aulas, cada uma com duração de 1h30.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como finalidade analisar a mediação dos professores participantes da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem das crianças em um contexto de educação infantil. Para isso, o capítulo está estruturado em três episódios que apresentam os resultados obtidos através da análise dos dados coletados. Os episódios fazem parte de um contexto escolar em que o currículo das aulas de português tem o objetivo de ensinar a letra C do alfabeto, sendo os dois primeiros episódios partes de uma sequência didática.

EPISÓDIO 1

Na escola onde foi feita a pesquisa, é estabelecido que, para a educação infantil, a primeira sexta-feira do mês é o “Dia da Surpresa”, o dia em que os alunos podem ir vestidos com fantasias e levar para escola alguma novidade para apresentar às professoras e aos colegas. Em um dia como este, na turma observada, a maioria das crianças estavam fantasiadas – havia crianças vestidas da personagem Elza do filme *Frozen*, de Tartaruga Ninja, de Capitão Jack Sparrow do filme *Piratas do Caribe*, de Mulher Maravilha, de Miney, de Homem-Aranha, entre outros – e algumas delas haviam levado brinquedos como pelúcias, carrinhos, bonecos, bolsa de maquiagem, dinossauros, entre outros.

Nesse momento, a professora regente pediu que as crianças deixassem seus brinquedos e outros pertences numa mesa e que formássemos uma roda no meio da sala, como é de rotina nessa turma. Na roda, ela nos disse que iríamos aprender uma brincadeira nova para brincarmos na quadra da escola. A brincadeira se baseava na parlenda “Lenço Atrás”, que se recitava assim: “*Corre cutia, de noite e de dia, corre cipó, na casa da avó, lencinho na mão, caiu no chão, na mão de quem?*”. Na mesma hora, alguns alunos se manifestaram dizendo já conhecer essa parlenda, enquanto outros disseram o contrário. Então, a professora regente começou a explicá-la e, em seguida, simulou a brincadeira na sala com as crianças que já a conheciam.

A brincadeira consistia da seguinte forma: após se fazer uma grande roda, um dos participantes é escolhido para receber um lencinho e circular em volta dela a fim de colocar este objeto atrás de alguém. Isso deve ser feito durante o tempo em que a parlenda é cantada e com os participantes sentados na roda de olhos fechados. Ao final da cantiga, abrem-se os olhos e cada um confere se o lencinho está atrás de si mesmo. Quem o tiver, deve se levantar e correr para pegar quem o colocou. Esse participante deve tentar fazer isso antes que o outro se sente no seu lugar na roda. Caso consiga pegar o colega, este fica sentado no meio da roda e não participa mais da brincadeira. Caso não consiga, a brincadeira recomeça do jeito que se iniciou.

Após a explicação, as crianças se mostraram muito empolgadas com essa brincadeira, inclusive eu, como observadora participante, senti-me animada em participar, pois foi uma brincadeira marcante na minha infância. Nesse momento, pude perceber que no desconhecimento ou dificuldade de algumas crianças ao confrontarem-se com uma situação nova – o como brincar de “Lenço Atrás” –, a professora proporcionou uma experiência na sala de aula em que ela e os colegas de sala experientes, quanto aos saberes dessa brincadeira, foram mediadores na construção de um novo conhecimento para aquelas crianças.

Segundo Mello (1999, p. 20), em situações como a descrita acima, “a mediação só pode ser realizada por um parceiro mais experiente”, pois um sujeito que apresente um nível de desenvolvimento em que ele ainda não consiga realizar uma atividade sem ajuda de alguém, necessita da interferência de outro sujeito com o nível de desenvolvimento mais avançado para provocar o aprendizado. Nesse processo, tanto o professor como as crianças mostram-se mediadores nas interações sociais no processo de construção das funções psíquicas superiores do indivíduo.

Chegando à quadra, a turma inteira pôde vivenciar concretamente o aprendizado que se iniciou na sala de aula. Na quadra, fizemos uma grande roda e começamos a brincadeira. A professora regente me escolheu como a primeira a começar segurando o lencinho. E, assim, cada criança teve a sua oportunidade de participar da brincadeira, tanto recebendo o lencinho quanto o colocando atrás de alguém, conforme as orientações da professora regente a fim que todos participassem da brincadeira ativamente.

Nesse contexto, pode-se deduzir a concepção de aprendizagem pela professora regente, que, assim como a teoria vigotskiana, considera que a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito em relação ao objeto a ser apropriado. Segundo Mello (1999), a cultura se mostra essencial no desenvolvimento humano, pois a partir de sua apropriação na interação com os outros sociais, o sujeito reproduz para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura, como na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. Portanto, ao longo do seu processo de desenvolvido, as crianças humanizam-se e, no ambiente escolar, o professor tem o papel fundamental de mediar a sua relação com o mundo. Nessa situação de brincadeira, a cultura foi representada por essa parlenda típica do folclore brasileiro como meio de alcançar os objetivos de um currículo.

Brincadeira de roda “Lenço Atrás”

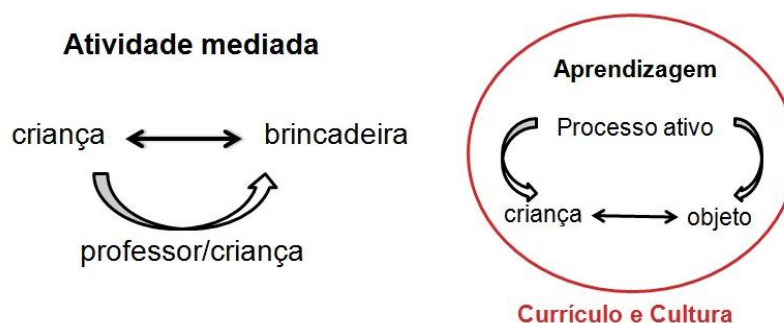


Figura 1 – Ep. 1: Brincadeira de roda “Lenço Atrás”

Ao retornarmos à sala, fizemos outra roda no chão, na qual, dessa vez, a professora regente apresentou uma atividade que os alunos fariam em sala relacionada com a parlenda que acabaram de aprender e com a letra C do alfabeto, que havia sido ensinada há alguns dias. A atividade consistia em dois momentos: (1) pintar as palavras da parlenda que começavam com a letra C e (2) desenhar a brincadeira que havíamos acabado de fazer. Nesse momento, pode-se perceber que a brincadeira desenvolvida no início da aula foi planejada pela professora como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da letra C e com a finalidade de que as atividades propostas transmitissem sentido para as crianças, o que segundo Mello (1999), é um fator essencial que pode garantir a apropriação do conhecimento de modo significativo.

Atividade em sala

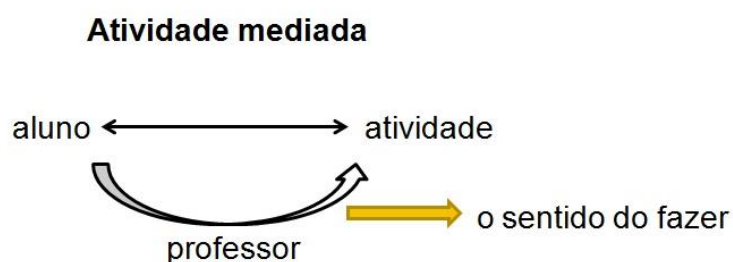


Figura 2 – Ep. 1: Atividade em sala

EPISÓDIO 2

A aula estava para começar e a professora regente pediu que as crianças se sentassem nas linhas de fita grudadas no chão, dispostas a frente do quadro, pois a professora iria projetar nele uma apresentação de slides no *power point* na qual cada slide possuía um verso da parlenda “Lenço Atrás” com algumas imagens. Inicialmente, ela passou todos os slides recitando a parlenda com os alunos. Num segundo momento, retornou ao seu início e passou um slide de cada vez. Em cada slide, a professora chamava a quantidade de alunos correspondente ao número de palavras presentes nela. Um por vez, eles deveriam circular uma palavra do slide escolhida pela professora, palavras como corre, cutia, tia, mão, avó, entre outros, ou seja, a professora regente começou a promover um processo de identificação das palavras da parlenda.

Quando uma criança ia à frente do quadro circular determinada palavra, as outras se manifestavam para ajudá-la, falando todos ao mesmo tempo qual era a palavra a ser circulada, mesmo que aquele colega à frente dissesse saber a palavra correta. Essa manifestação surgiu de modo muito espontâneo dos alunos. Nesse momento, a professora também auxiliava, mas fazendo os sons das letras da palavra a fim de que a criança percebesse por ela mesma qual é a palavra que tem estes sons.

Nesse trecho, é possível observar a interação que começou a ser criada entre a criança a frente do quadro e os seus colegas, nos quais, espontaneamente, despertou um sentimento de colaboração para com o outro que talvez não soubesse

realizar a atividade proposta sozinho. Segundo a teoria vigotskiana, se esse tipo de interação influencia no processo de ensino e aprendizagem, Oliveira (2007, p. 64) afirma:

[...] a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneas quanto ao conhecimento já adquirido em diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode exercer uma função como mediadora entre um outra criança e às ações e significados estabelecidos.

Portanto, assim como o adulto, uma criança também pode exercer uma função mediadora entre uma criança e às ações e significados estabelecidos na cultura.

Nesse contexto, é importante também destacar o tipo de mediação que a professora construiu com cada criança que ia a frente do quadro. Ela intervia sem responder diretamente a palavra que a criança deveria circular, proporcionando condições para que ela, como sujeito ativo na sua aprendizagem, a percebesse por si mesma.

Consoante Mello (1999, p. 22),

Para Vigotski, o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento próximo e, nesse sentido, impulsionar o desenvolvimento. Nesse processo o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas sim fazer com ela: atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança.

Aos poucos, essas atividades vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. Enquanto isso, o professor deve conduzir o aluno para o caminho do conhecimento.

Identificação das palavras da parlenda

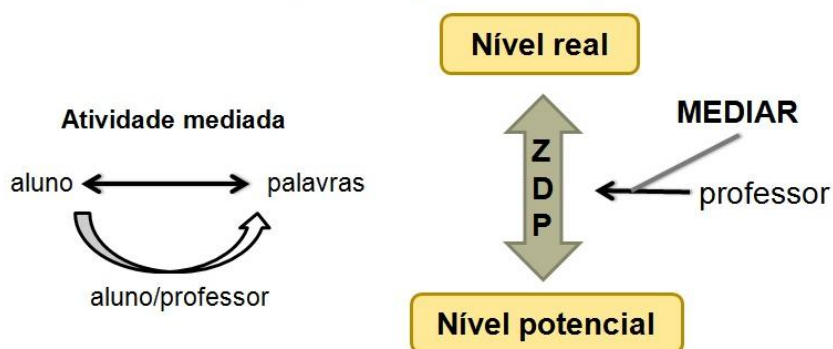


Figura 3 – Ep. 2: Identificação das palavras da parlenda

Desligando o datashow, a professora regente sentou-se numa cadeira à frente dos alunos e apresentou o dever de casa que as crianças levariam para casa, com uma breve explicação dele para que não chegassem em casa com dúvidas, embora ele tivesse que ser feito com a ajuda dos pais. Em seguida, apresentou a atividade a ser feita em sala. De modo detalhado, ela explicou que a atividade era composta por três folhas, cada uma com uma questão: (1) pintar as palavras da parlenda “Lenço Atrás” que começam com a letra C, (2) colar as palavras que estão faltando nos versos da parlenda (cutia/cipó/mão), e (3) ligar as figuras ao nome (cutia/casa/avó/mão).

Nesse momento, a professora regente me comunicou que iria sair de sala para resolver alguns assuntos. Assim, eu fiquei sozinha responsável pela turma. E assim, fui auxiliando as crianças que vinham até a mim a fim de que eu explicasse novamente a questão, conferisse se o que tinham feito estava correto e tirasse dúvidas. Como professora assistente e observadora participante, pude perceber diversos níveis de desenvolvimento nas crianças. Algumas conseguiam realizar as questões sozinhas, outras só conseguiam realizá-las após uma intervenção pedagógica, e aquelas que não conseguiam fazer nada se eu não estivesse próxima a elas, seja para auxiliar, seja para chamar sua atenção e se concentrar na atividade. Cada criança apresentou um tempo diferente de concluí-la.

Durante essa aula, pude observar que, na questão 1 (pintar as palavras da parlenda “Lenço Atrás” que começam com a letra C), muitas crianças, ao invés de pintarem apenas a palavra que começava com a letra C, coloriam o verso inteiro em que ela se encontrava. Outras pintavam o trecho “cinho” da palavra “Lencinho”, porque tinha a letra C, embora fosse para colorir as palavras que comessem com ela e não as que se encontravam no meio da palavra. Nesses instantes, eu buscava intervir com a orientação que era realmente correspondente a questão, lembrando às crianças de qual era o seu objetivo.

Na questão 2 (colar as palavras que estão faltando nos versos da parlenda), não observei muita dificuldade entre as crianças, pois a maioria conseguia realizá-la sozinha. Quem não conseguia isso, eu auxiliava lendo as palavras, fazendo os sons das suas letras e cantando a parlenda para que identificassem qual palavra deveria ser colada no espaço em branco.

Na questão 3 (ligar as figuras ao nome), observei um grau de dificuldade nas crianças para distinguir as palavras que começavam com a letra C para, então, ligá-

las as figuras correspondentes. Dessa forma, as mesmas estratégias utilizadas com as crianças na questão 2 foram usadas aqui também a fim de incentivar as crianças a lerem as palavras a partir dos sons. Ao final, todas as crianças alcançaram os objetivos das atividades à sua maneira.

Analisando as mediações pedagógicas da observadora participante como professora assistente, pode-se apontar que por meio das atividades propostas aos alunos foi possível resgatar e tomar conhecimento dos seus níveis de desenvolvimento real e proximal, e que as estratégias de mediação utilizadas pela professora assistente basearam-se no avanço das capacidades e habilidades já consolidadas dos seus alunos.

Dialogando com Vigotski (1991, p. 60), a postura dessa professora pode ser considerada como adequada para proporcionar um "bom aprendizado" aos seus alunos, "que é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento", isto é, aquele que faz avançar o que a criança já sabe, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda dos outros, ao invés de incidir sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer. Segundo Oliveira (2007), procedimentos regulares que ocorrem na escola, como demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, são fundamentais na promoção do bom aprendizado.

A partir da teoria vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal das crianças passa a ser considerada como um indicativo no seu desenvolvimento psicológico. Até então, esse indicativo não era valorizado nas avaliações psicológicas.

[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta "verdade" pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. (VIGOTSKI, 1991, p. 57)

Nessa perspectiva, percebe-se a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é necessário se atentar ao direcionamento intencional do processo educativo.

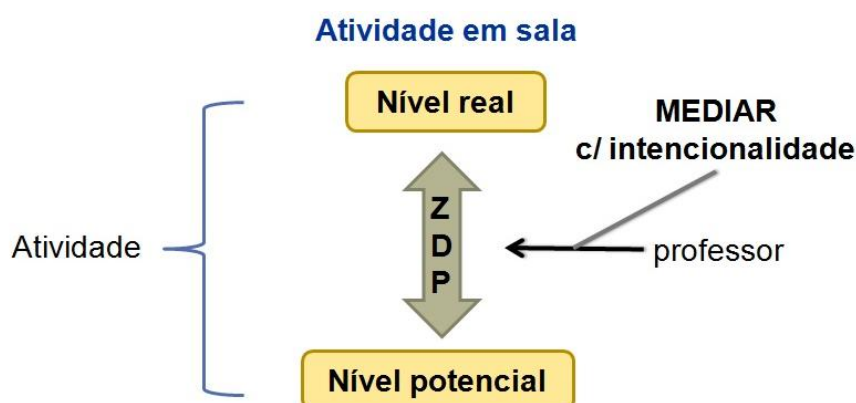


Figura 4 – Ep. 2: Atividade em sala

EPISÓDIO 3

Nessa aula de português, a professora regente juntou-se à roda e faz uma revisão oral das letras aprendidas até esse momento (A, B, C, D), solicitando que os alunos recordassem palavras que começassem com estas letras. Nesse momento, foi possível perceber uma macroperspectiva do nível de desenvolvimento real da turma, resgatando o que as crianças aprenderam e conseguiram se apropriar.

Em seguida, a professora começou a apresentar as duas principais atividades que seriam feitas nesse dia. Dessa vez, ela explicou as atividades como se ela fosse uma aluna. Ela foi fazendo as duas atividades na roda e pedindo que as crianças prestassem atenção e a acompanhassem. Nesse momento, sabendo das dificuldades que seus alunos poderiam enfrentar, a professora foi orientando-os a partir de uma situação concreta a fim de que ficassem claros os objetivos das atividades.

As duas principais atividades eram: (1) caça-palavras de seis palavras (cachorro – baleia – canguru – dalmata – aranha - búfalo) e desenhar no espaço abaixo dois desses animais, e (2) escrever o próprio nome numa folha pautada com a primeira letra maiúscula e as restantes minúsculas quantas vezes couber na folha. Além dessas, a professora regente também passou (3) desenho livre e (4) fazer as letras A, B e C com massinha de modelar. Cada atividade ficou alocada numa mesa diferente, significando quatro centros de aprendizagem. Quando os grupos concluíam suas atividades nos centros, a professora mudava os grupos de centros.

No quadro, a professora deixou as atividades 1 e 2, que ela havia feito na roda, expostas para a turma como referências, sendo que o caça-palavras já estava todo feito, ou seja, com todas as palavras marcadas, mostrando sua localização no papel.

Segundo Leontiev (1988) apud Mello (1999), a atividade é o fazer que possui um sentido para o indivíduo que o realiza. Portanto, para ser uma atividade significativa precisa envolver o conhecimento do objetivo pela criança e, também, atender a um motivo (necessidade ou interesse) da criança. Nesse sentido, Mello (1999, p. 22), alerta que “o mito da incapacidade da criança em relação àquilo que ela não sabe, leva, em geral, a professora da pré-escola a trazer pronta a atividade que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha”.

Nessa aula, a professora regente e eu nos organizamos para que eu auxiliasse o centro de aprendizagem (1) e ela, o centro de aprendizagem (2). Assim, como observadora participante, tive minha atenção voltada para o centro em que eu estava. Nele, eu orientava as crianças a “caçar” as palavras com a ajuda da tabela da própria atividade que possuía as respectivas palavras como referências. Meu objetivo era fazer com que a maioria das crianças não olhasse as respostas no quadro a fim de que elas mesmas identificassem onde estão as palavras. Dentre as cinco crianças que eu acompanhei, apenas uma se apoiava constantemente na folha com as respostas no quadro, embora eu a incentivasse de outra forma.

Nesse trecho, pude compreender que essa criança ainda não havia alcançado o mesmo nível de desenvolvimento dos outros colegas do seu centro de aprendizagem. Embora ela persistisse em tomar para si a atividade pronta da professora como referência para realizar a sua atividade, apesar das minhas intervenções em ajudá-la, eu não a impedi de copiá-la. Segundo Vigotski (1991), pensava-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. No entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só é capaz de imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Ou seja, a imitação atua na zona de desenvolvimento proximal do sujeito, compondo, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira (2007, p. 63), “a imitação não é uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, constitui a criação de algo novo a partir do que observa no outro”. Na teoria vigotskiana, é uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias

capacidades, o que contribui para o seu desenvolvimento. As crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

Atividade em sala



Figura 5 – Ep. 3: Atividade em sala

Num certo momento no centro de aprendizagem, um aluno reconheceu que ele havia pintado uma letra errada no caça-palavras e começou a tentar apagá-la dizendo “Tem uma borracha que apaga lápis de cor?”.

Numa outra situação, uma aluna olhou para mim e, espontaneamente, apontou uma letra no caça-palavras e tivemos o seguinte diálogo:

Criança: - *Eu não vou pintar essa letra.*

Observadora Participante: - *Por quê?*

C: - *Porque não pode.*

O.P.: - *Por que não pode?*

C: - *Porque não faz parte da palavra.* (referindo-se a palavra “k” enquanto pintava “cachorro”)

Nessa situação, inicialmente, como professora assistente e observadora participante, eu estive interferindo no nível de desenvolvimento das crianças do centro de aprendizagem em que eu estava e percebi que, à medida que as crianças foram encontrando as palavras sozinhas, elas não necessitavam mais constantemente da minha colaboração no Caça-Palavras.

A partir das falas acima, observei que essas duas crianças já haviam alcançado um nível em que elas conseguiam reconhecer os próprios erros sem o

acompanhamento da professora assistente. Vigotski chama esse processo de internalização e o analisado da seguinte forma:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1991, p. 41)

Ou seja, nessa relação mediada entre professor e aluno, este necessitava da interação social com aquele para a realização individual de sua atividade até o momento em que esse processo interpessoal foi transformado em intrapessoal. Portanto, mais uma vez o papel do professor como mediador no desenvolvimento e aprendizagem das crianças se mostra presente.



Figura 6 – Ep. 3: Relação Professor e Aluno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando aos objetivos dessa pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de educação infantil e, como objetivos específicos, identificar as relações construídas em sala de aula entre professor e aluno e identificar as contribuições das mediações na educação infantil.

A análise dos dados obtidos por meio do roteiro de observações apresenta a importância da mediação entre sujeitos para a aprendizagem de novos conhecimentos, apontando a contribuição de um indivíduo mais experiente nessa relação de modo que este possa ajudar a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É importante destacar as evidências durante as observações da atuação da criança como mediadora nas interações sociais com outras crianças, mostrando que não só o adulto é capaz de desempenhar esse papel. A criança, assim como o professor, também provoca intervenções e contribui no desenvolvimento das outras crianças.

Embora não tenha sido um objetivo desta pesquisa, foi possível deduzir que as professoras participantes consideravam a aprendizagem de seus alunos como um processo ativo na interação com o meio, com as pessoas e com a cultura. E como mostram os autores citados nesse trabalho, as crianças não nascem “humanas” e sim se humanizam durante esse processo. Dessa forma, sua constituição depende de suas vivências.

Outro ponto evidenciado na pesquisa foi o modo como as atividades propostas pelas professoras se apresentaram durante as aulas. Por meio desses elementos, diversas vezes as professoras desempenhavam seu papel mediador na apropriação de novos conhecimentos pelos alunos. Nas situações de aprendizagem em que as atividades estavam presentes, elas conseguiam conhecer os níveis de desenvolvimento real das crianças para, então, pensar em estratégias de como agir sobre eles para avançá-las.

As mediações das professoras também se apresentaram como fatores de influência na percepção da criança sobre a atividade de modo a torná-la significativa

no seu processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as atividades devem ter sentido para as crianças.

Além disso, a partir da análise dos dados, é importante destacar que nas relações entre aluno e professor faz necessário refletir sobre como deve ser desenvolvida a mediação do professor como um parceiro mais experiente da criança, uma vez que aquele exerce o papel de modelo em sala e que pode ser imitado pelas crianças como meio de aprimorar valores, comportamentos, linguagem, entre outros. A imitação não deve ser considerada algo negativo na criança, mas algo que faz parte do seu processo educativo e que demonstra o que ela é tem potencial de fazer sozinha.

Como diz Vigotski, para que haja um bom aprendizado e um bom ensino é preciso que o professor conheça bem os seus alunos, os conhecimentos prévios que eles têm, as capacidades e habilidades já consolidadas, para, então, desafiar os seus alunos a aprender coisas novas ao invés de permanecer estagnado na aprendizagem do que eles já sabem.

Por isso, é relevante que o professor planeje suas aulas e atividades de acordo com um direcionamento de intencionalidade sobre o que se deseja desenvolver em sala. Aos poucos, ao longo do desenvolvimento e das relações mediadas entre professor e aluno, a criança vai sendo capaz de internalizar e se apropriar processos interpessoais.

Dessa forma, ressalta-se também a importância da valorização da formação específica do profissional de educação para atuar na Educação Infantil, uma vez que há de se considerar a complexidade e as especificidades da Infância e das crianças nessa faixa etária.

Portanto, pode-se concluir que o papel do professor como mediador no desenvolvimento e aprendizagem da criança é essencial para garantir seu bem estar e uma educação de qualidade. As análises mostraram que as relações intencionais entre professores e alunos contribuem para o desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil, promovendo o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências e o respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Além disso, possibilita situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, e incentiva a curiosidade, a exploração, o

encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Sendo uma pesquisa de cunho exploratório, a proposta desta é ampliar o conhecimento sobre os temas abordados aqui e propor pesquisas futuras que expandem o que foi tratado. Assim, a partir deste trabalho, surgem dos novos questionamentos: Como avaliar o desenvolvimento nas escolas? Como organizar o ambiente de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças? Como os pais/a família influenciam no processo de ensino e aprendizagem?

UNIDADE 3
PERCPECTIVAS PROFISSIONAIS

Perspectivas Profissionais como Pedagoga

Quatro anos e meio se passaram desde o primeiro dia em que me tornei universitária de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB. Desde então, percebo o quanto aquela garotinha do ensino médio tem mudado para melhor, tanto sua autoestima, postura e maturidade como visão de mundo. Tanto a universidade quanto a vida me ensinaram grandes lições que fizeram de mim quem sou hoje e isso eu devo principalmente às pessoas maravilhosas que encontrei.

Com o diploma na mão e minha aprovação no concurso público do GDF para Professor Temporário 2015, em breve serei convocada para assumir esse cargo em alguma escola pública da Região Administrativa de Ceilândia, região esta em que já morei e escolhi para exercer minha profissão. Este será um dos dias mais gratificantes da minha vida.

Pelo tempo em que eu estiver atuando como professora, meu objetivo será não deixar de estudar. Pretendo me dedicar à formação continuada e cursos de especialização na pós-graduação. Enquanto eu não estiver em um cargo com estabilidade, como professora efetiva, por exemplo, ainda não penso em fazer mestrado, mas considero uma possibilidade.

Caso o cargo como professora temporária não dure tempo suficiente para assumir um cargo concursado como efetiva, minha expectativa se voltará para empresas privadas como escolas particulares nas quais buscarei trabalhar como professora até que o objetivo anterior seja alcançado. Uma possibilidade seria me candidatar à professora de português ou inglês na escola canadense bilíngue, *Maple Bear Canadian School*, devido à familiaridade que já possuo com seu sistema de ensino.

A partir da conclusão do curso de Pedagogia, sairei da UnB como mais uma nova pedagoga formada disposta a encarar a realidade da educação brasileira e vencer seus desafios como uma jovem professora regente que serei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei Ensino Fundamental Nove Anos**. Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006.

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

_____. Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CASTRO, Michele G. Bredel de, **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. Anais do 16º COLE. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/>. Acesso em: 24 abr. 2015.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEDF, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

MORETTINI, Marly Teixeira. **O Trabalho Docente como Elemento de Mediação na Formação do Professor**. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Sirqueira (org.). Formação de professores: psicologia, reflexões e pesquisas. 1.e.d. Curitiba: CRV, 2012. p. 69-97.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Afinal, que zona é essa?. In:_____. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998. p. 20-40.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. e.d. São Paulo: Martins, 1991.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROJETO 5 – TCC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, autorizo a pesquisadora **Bárbara Costa de Souza**, estudante da Universidade de Brasília do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, cujo projeto de pesquisa é denominado A ARTE DE MEDIAR DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL sob orientação da Profa. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no Roteiro de Observações e no Questionário, dos quais participo nas observações registradas e pelas respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, na qual está **assegurado o total anonimato**. Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante/RG

____ / ____ / ____

Data

Caso deseje obter o resultado desta pesquisa, por favor, pode entrar em contato pelo meu email a partir de agosto de 2015.

vidaunb@gmail.com

Agradeço antecipadamente,
Bárbara Costa de Souza

Apêndice 2 – Questionário

QUESTIONÁRIO**I – Dados de Identificação**

Idade: _____ Sexo: () F () M

Religião: _____

Estado civil: _____

Filhos: () Não () Sim Quantos? _____ Sexo(s): _____

Local de residência: _____

II – Formação Profissional

Graduação: _____

(curso/local/ano)

Pós-graduação:

() Especialização: _____

(área/local/ano)

() Mestrado: _____

(área/local/ano)

() Doutorado: _____

(área/local/ano)

III – Experiência Profissional

Tempo de magistério: _____

Tempo de trabalho na escola atual: _____

Tempo de trabalho na Educação Infantil: _____

Turma com que trabalha atualmente: _____

Número de crianças: _____

Idade média das crianças: _____

Nível socioeconômico das crianças: _____

Apêndice 3 – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data da aula: ____ / ____

Dia da semana: _____

Aula nº: _____

Objetivo(s):**Conteúdo(s):****Metodologia:****Atividades desenvolvidas:****Registro de observações:**

- **Relação professora regente X aluno(s)**

- **Relação professora assistente X aluno(s)**