



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TAMIRES SHIRLENE DOS SANTOS MONTEIRO

**A INTERAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: um estudo de caso em uma escola sociointeracionista no centro de Belém/PA.**

**BELÉM/PA
2019**

TAMIRES SHIRLENE DOS SANTOS MONTEIRO

**A INTERAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:** um estudo de caso em uma escola sociointeracionista no centro de Belém/PA.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito necessário para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Msc. Brennda Valléria do Rosário Freire.

BELÉM/PA
2019

AGRADECIMENTOS

Início o meu agradecimento com o coração cheio gratidão ao Altíssimo e Poderoso Deus, Amado Senhor meu, uno na Essência e trino nas pessoas, que por amor me deu o Dom da Vida, formou-me à Sua imagem e semelhança e em querer sempre estar perto de mim permitiu-me contemplá-lo ao tornar-se em três pessoas divinas: Pai, Filho e Espírito Santo. O Pai Eterno que depositou-me todo Seu amor para seguir com coragem, o Eterno Filho que caminhou ao meu lado dando-me força e entendimento a cada passo, e o Divino Espírito Santo que clareou com Sua Luz transmitindo-me paz para o fortalecimento da minha fé e da realização desta divina graça que tanto sonhei em conquistar.

Meu agradecimento amplia-se com todo carinho que existe em meu ser à minha Mãezinha, Virgem Maria Santíssima, Nossa Senhora e Rainha da minha vida, que sempre esteve junto de mim, suportando comigo todas as dores deste percurso, muitas vezes, em momentos de esgotamento, de noites mal dormidas, de choros de imensa tristeza e até em pensamento de desistência, carregou-me no colo, abraçou-me e me consolou até esvaziar-me totalmente dos sentimentos ruins, preenchendo-me novamente, com todo amor de Mãe, dos sentimentos de Deus. Intercedendo sem cessar a Seu amado Filho por esta vitória e conduzindo-me sempre a Ele.

Agradeço a todos Anjos, Santos e toda milícia celeste, em especial, a São Miguel Arcanjo, a quem sou consagrada e a São Bento, a quem sou grande devota, que lutaram e lutam a favor de Deus no Céu e por minha proteção aqui na terra, defendendo-me e livrando-me de todo mal nesta trajetória.

Agradeço, com o coração cheio de alegria, ao meu esposo, Ismael Gomes, com quem amo partilhar a vida e a fé em busca do Céu, por sempre acreditar em mim, até nos momentos em que eu não acreditava mais. Obrigada, por todo amor, toda paciência, todo companheirismo, toda compreensão, todo apoio e toda dedicação em me ajudar a concretizar essa conquista. Obrigada por não medir esforços para transformar minhas lamentações em alegrias. Não teria conseguido sem sua mão segurando a minha.

Agradeço, imensamente, aos meus pais guerreiros, Claudionor Monteiro e Sheila Monteiro, que lutaram para eu receber a melhor educação e conseguir concluir mais esta etapa na minha vida. Obrigada por sempre estarem ao meu lado com todo amor incondicional, cuidado, preocupação, orações e até mesmo por todos os sermões dados durante minha criação, porque se hoje cheguei aqui é graças a vocês e por vocês. Deus não poderia ter me dado pais melhores, vocês são meus tesouros. Agradeço às minhas irmãs, Thaiane Monteiro e Camila Monteiro, que são meus grandes amores, incentivadoras dos meus passos de vida, a quem dedico este trabalho de conclusão de curso, onde busquei ser o melhor exemplo de irmã possível e melhor referência de estudante a fim de motivá-las a seguir o mesmo caminho. Ao meu eterno amor, vovô Milton Monteiro (in memoriam), por ter me ensinado valores que carrego até hoje. Obrigada por olhar por mim de algum lugar aí no Céu.

Agradeço aos meus demais familiares, em especial, aos meus tios Sheila Matos e Sérgio Matos - dois grandes exemplos de luta e determinação - por todo o apoio, carinho e incentivo doado, sendo fundamentais para o meu ingresso à Universidade Federal do Pará. Não tenho como retribuir todo o auxílio dedicado a mim. Meu sentimento é de eterna gratidão a vocês, além do imenso carinho e admiração que sempre possuí pelas pessoas altruístas e

bem-aventuradas que são. De modo específico, agradeço mais ainda a minha tia Sheila, Pedagoga também formada por esta mesma universidade, e que hoje se encontra no seu pós-doutorado, sendo exemplo vivo da garra nortista, dando-me tanto orgulho e proporcionando-me o desejo de um dia chegar a ser ao menos a metade do que ela é.

Agradeço a minha sogra, Cinira Gomes, por todo carinho dedicado e por ser um exemplo tão lindo de educadora. Foi umas das motivações de profissional e pessoa que mais enriqueceram a minha vida, incentivando os meus passos para concluir este trabalho, a fim de alcançar o grande amor à profissão de educar e ensinar com a mesma intensidade do seu exemplo.

Agradeço aos meus grandes amigos da caminhada de fé, mais chegados como irmãos, que contribuíram com suas orações para a realização desta trajetória. Agradeço também aos companheiros e companheiras da turma do cafezinho, família 315, que compartilharam as mesmas dores, os mesmos estresses, os mesmos cansaços, mas também as mesmas alegrias durante esses quatro anos de formação, que mesmo em meio a tantas diferenças entre nós, o respeito sempre prevaleceu. Suas companhias foram de extrema importância nesse percurso que está finalizando para todos nós. Obrigada por todas as noites calorosas de construção de conhecimento com café. Jamais os esquecerei.

De modo muito amoroso e especial, agradeço a Ângela Moraes, Jaqueline Oliveira e Antônio Ernesto pela parceria e amizade desde o início do curso, vocês moram para sempre em meu coração. Não existem palavras que descrevam meu carinho e minha gratidão a vocês três. Agradeço também aos meus outros parceiros de equipe que somaram de modo valioso e significativo a esta caminhada: muito obrigada Kelly Paixão por suportar a minha a companhia desvairada ao retornar todas as noites de coletivo para nossas casas, foram muitas aventuras que estarão guardadas em minha memória; muito obrigada Thamires Barbosa, Valéria Dalva e Marco Aurélio por dividirmos juntos tantas discussões enriquecedoras e tantos cafés para esquentar nossas almas e reanimar nossas vidas noturnas de estudos. Vocês foram a melhor equipe que Deus poderia ter me dado. Desejo, de coração, sucesso e muitas bênçãos a vocês!

Meu agradecimento pertence, de modo muito especial, à minha orientadora Professora Msc. Brennda Freire, por sua disponibilidade em acolher-me, acompanhar-me, auxiliando-me com todo carinho e profissionalismo para a construção deste trabalho, ensinando-me com extraordinária paciência e dedicação, a partir de críticas construtivas, discussões, reflexões e correções, que contribuíram de modo fundamental para o meu crescimento e minha formação.

Por fim, meu agradecimento se amplia a todos que contribuíram de forma direta e indireta para esse percurso que agora tem os desafios desta etapa finalizados, no entanto que possui continuidade para além dos muros da universidade. O meu muito obrigada! Paz e Bem!

RESUMO

A criança nasce inserida em uma determinada sociedade e tempo histórico, ao possuir relações com o meio onde vive, descobre um mundo que contribui com o desenvolvimento humano através das experiências interativas. Essas interações possibilitam a aprendizagem e a construção de identidade da criança como ser social e histórico que faz parte de uma cultura, fato que confirma a importância de discutirmos como o sociointeracionismo de Vygotsky contribui à Educação Infantil. O estudo tem por objetivo compreender as implicações das relações estabelecidas em uma escola sociointeracionista de Belém/PA no desenvolvimento da criança na educação infantil. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e estudo de caso. As análises possibilitaram compreender o processo de aprendizagem das crianças a partir da teoria sócio-histórica, e identificar as características de uma escola sociointeracionista através de um estudo de caso em uma escola no centro de Belém, como também descrever as ações pedagógicas dos professores sociointeracionistas no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil a partir do estudo de caso. Por fim, conclui-se que a escola com base no sociointeracionismo de Vygotsky possibilita de maneira mais completa a formação da criança, permitindo-a que se torne e se construa como pessoa para além dos muros escolares, confirmando-se como sujeito no espaço social onde vive.

PALAVRAS-CHAVE: Sociointeracionismo. Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento. Educação Infantil.

ABSTRACT

A child is born inserted in a certain society and at a historic time, to have relations with the environment where he lives, he discovers a world that contributes to human development through interactive experiences. These interactions allow the learning and the construction of the identity of the child as a social being and history that is part of a culture, a fact that confirms the importance of discussing how the social interactionism of Vygotsky contributes to Early Childhood Education. In this sense, a qualitative research with bibliographic research and case study was performed. The analyzes made it possible to understand the learning process of children from the socio-historical theory, and to identify the characteristics of a sociointeractionist school through a case study in a school in the center of Belém, as well as to describe the pedagogical actions of sociointeractionist teachers in Children's learning process in early childhood education from the case study. Finally, it is concluded that the school based on Vygotsky's sociointeractionism allows for a more complete formation of the child, allowing him to become and build himself as a person beyond the school walls, confirming himself as a subject in the social space. where you live.

KEYS-WORD: Socio-interactionism. The process of Learning and Development. The Education Of A Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1: Sala de Leitura.....	28
Ilustração 2: Mini-Cidade.....	28
Ilustração 3: Sala de Psicomotricidade.....	28
Ilustração 4: Sala de Movimentos Finos.....	28
Ilustração 5: Sala de Leitura em atividade.....	31
Ilustração 6: Sala Pedagógica em atividade.....	32
Ilustração 7: Sala Pedagógica em atividade.....	32

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CONTEXTO HISTÓRICO E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC.....	17
3. ABORDAGEM SOCIOHISTÓRICA DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	19
3.1 CARACTERÍSTICA DE UMA ESCOLA SOCIOINTERACIONISTA.....	20
3.2 PAPEL E PRÁTICA DO PROFESSOR SOCIOINTERACIONISTA.....	22
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	24
4.2 ESTUDO DE CASO.....	24
5. ANÁLISE GERAL DO LOCAL DE PESQUISA.....	26
5.1 PONTOS RELEVANTES DENTRO DESTA ANÁLISE.....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

A área de interesse desta pesquisa está baseada nos estudos da disciplina de Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará e também na experiência pré-profissional vivida em uma instituição privada durante três anos paralelos à graduação no ano de 2016 a 2018. Através desse contato houve um desejo de aprofundar um estudo com foco na abordagem sociointeracionista de Vygotsky.

De acordo com os estudos dentro da Psicologia da Aprendizagem e das observações neste campo, houve uma visualização mais sensível e atenta à aprendizagem da criança da educação infantil, a partir da abordagem sócio-histórica de Vygotsky. Esta pesquisa será realizada através de um estudo de caso, por meio da observação, durante dois semestres, em uma escola privada localizada no centro de Belém, que possui como proposta de ensino, desenvolvimento e aprendizagem o método sociointeracionista, na qual vivenciei a experiência da atuação pedagógica e acompanhei a prática pedagógica dos profissionais. No decorrer deste trabalho, a escola receberá o nome fictício Centro Educacional Interação.

Esta experiência na Educação Infantil não limitou-se apenas no âmbito privado, também houve uma parcela participação e experiência em uma instituição pública da Capital, no estágio supervisionado oferecido pela Universidade, permitindo-me refletir e aprofundar na prática a relevância e importância dos métodos sócio-histórico nos ambientes escolares infantis.

Vivenciar a Educação Infantil em ambos ambientes despertou-me o desejo de descobrir quais contribuições podem valorizar mais a educação das crianças nas escolas, levando-me a abraçar a ideia de uma educação infantil de qualidade, independente dos tipos de ambientes (públicos ou privados).

Os motivos que me impulsionaram a escolher este tema de pesquisa baseiam-se no papel que a escola sociointeracionista exerce a favor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Para Vygotsky (1998), não se aprende sozinho, as interações sociais contribuem para o desenvolvimento humano (infantil) e é uma tarefa que necessita de vínculos com outras pessoas, como pais, amigos, professores, ou seja, é conjunta e recíproca, que também estará influenciando na construção da identidade da criança. A criança, por estar inserida em uma sociedade e um tempo histórico, possui relações com o meio onde vive, descobrindo o mundo a partir de suas vivências que fazem parte de todo um processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental trazer como problemática a seguinte questão: como a abordagem sócio-histórica de Vygotsky contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Este artigo tem como objetivo geral: Compreender o processo de aprendizagem das crianças a partir da teoria sócio-histórica na educação infantil, em uma instituição privada, considerando a experiência em uma instituição pública e tem como objetivo específico: Identificar as características de uma escola sociointeracionista através de um estudo de caso em uma escola no centro de Belém, como também descrever as ações pedagógicas dos professores sociointeracionistas no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil a partir da observação realizado com o estudo de caso.

Diante disso, antes de iniciar as contribuições da teoria sociointeracionista à aprendizagem da criança, é importante preceder um breve histórico sobre a trajetória da educação infantil no território brasileiro, para uma melhor compreensão da realidade atual que o cenário educacional infantil encontra-se, levando-nos a reconhecer o valor que o método de Vygotsky traz à educação.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Durante séculos, a educação da criança era uma responsabilidade familiar, sendo de responsabilidade principal e obrigatória da mãe assumir a função social de cuidar do lar e também educar os filhos dentro de suas residências, enquanto os pais desenvolviam o papel de provedor, sustentando a casa e a família a partir da força de trabalho.

A infância resumia-se na convivência social e cultural com os adultos, no entanto não era considerado nem visualizada como parte de um processo educativo e sim como parte de um período presencial e temporário na sociedade, em virtude de a infância ser determinada por uma duração de apenas sete anos. Após a criança completar os sete anos de idade tornava-se aos olhos da sociedade como um adulto em miniatura, praticando as mesmas atuações. (ARIÈS, 1978)

Esse tratamento para com as crianças era fruto de uma concepção social e cultural que não enxergava a necessidade de um espaço específico infantil. A criação e introdução de ambientes para as crianças passou a existir a partir do século XVIII, no período da expansão industrial e da incorporação das mulheres no mercado de trabalho. Conforme os interesses de donos de fábricas na mão de obra feminina, foi necessário criar programas de cunho assistencial para acolher filhos de mães trabalhadoras que aderiram a uma jornada de trabalho integral e não tinham onde deixar seus filhos. (ARIÈS, 1978)

No entanto, esses espaços para os cuidados dessas crianças de mães operárias não foram criados a partir de uma consciência à saúde, integridade infantil, desenvolvimento educacional, mas devido a uma série de fatores que assolava este período de forte industrialização. No Brasil, durante anos esse serviço de acolhimento dos filhos órfãos, desamparados e abandonados era fornecido por apenas uma espécie de instituição titulada de Roda dos expostos, Roda dos enjeitados ou Roda dos excluídos.

Essa instituição, conhecida como Santa Casa, tratava-se de assistência infantil de iniciativa religiosa, especificamente católica, que tinha a intenção de garantir a sobrevivência das crianças rejeitadas e evitar que fossem abandonadas nas ruas pelas mães e famílias durante o século XII e XIX no Brasil, período recorrente de problemas sociais, financeiros e morais.

Torres (2006) esclarece que um dos motivos para que ocorressem esses abandonos era devido a maioria dessas crianças serem filhas bastardas. Aos olhos públicos da época, considerava-se uma circunstância constrangedora e escandalosa, e com a roda dos expostos a identidade de quem havia abandonado também era protegida.

A roda dos excluídos recebeu essa denominação em virtude do procedimento de entrega da criança na instituição, Marcílio (1998) detalha:

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 1998, p. 46)

Segundo Didonet (2001), a criação desse ambiente é resultado do surgimento de acidentes domésticos, desnutrição generalizada, abandono de crianças e de alto índice de mortalidade infantil que ocorria na época em virtude das mães serem obrigadas a deixarem seus filhos sozinhos em casa para precisarem trabalhar. Uma iniciativa criada como uma forma de solucionar os problemas sociais daquele período.

Conforme o surgimento dos problemas, a criança começou a ser percebida na sociedade, especialmente, por religiosos, empresários e educadores, sendo desenvolvida a ideia da necessidade de começar a pensar em espaços externos ao contexto familiar que acolhessem essas crianças. Deste modo, criam-se as instituições infantis, as quais foram chamadas de creches, que desenvolvia um trabalho da saúde, de assistência, higienização, cuidados. De acordo com essa afirmativa, Didonet (2001) complementa, criticamente, esse fato dizendo

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p.13).

Nessa perspectiva, o assistencialismo baseava-se no cuidar, alimentar, higienizar, longe de um cunho educativo, que vigorou por um século. Somente no final do século XIX e início do século XX, especificamente nas primeiras décadas, que a educação iniciou sua vinculação com a infância e veio ganhando um reconhecimento de necessidade infantil com o planejamento e fundação das primeiras creches e jardins de infância.

Essa transformação do pensamento e do olhar à educação, surge a partir da elite brasileira que buscava referências educacionais fora do país, especialmente de modelos

europeu e americano, com intuito de criar instituições educacionais particulares para atender a classe alta da época. (OLIVEIRA, 2002)

Diante disso, é possível identificar uma divisão de serviços e instituições: enquanto as creches e jardins públicos tinham um cunho assistencialista para os pobres, os jardins de infância privados desenvolviam suas propostas voltadas para o pedagógico, isto é, um lado que atende as necessidades físicas e outro preenchido de um atendimento com privilégios. (KRAMMER, 1995).

Embora a Educação Infantil tivesse ganhando sua atenção e importância, a divisão entre espaços de aprendizagem e espaços de cuidados continuavam a se distanciar e surtir objetivos distintos, por considerarem a creche um espaço guardião e assistencial, desprovido de atuação educacional, sendo atribuída, exclusivamente, aos jardins de infância o papel educativo de excelência para a emancipação. (KUHLMANN, 1999)

Diante desse embate entre assistencialismo e educação, observa-se que há uma discussão intensa a respeito da educação infantil sobre o seu real papel entre cuidar ou educar. Kuhlmann (2000) comenta que esse percurso histórico e social em buscar a melhoria às instituições infantis gerou uma má interpretação da orientação assistencialista como não-pedagógica, determinando serviços de assistência como uma ameaça ao cunho educacional das escolas às crianças.

Carvalho (1999) critica esse posicionamento de segregar a educação e cuidado, ao colocá-los como um exclusivo da escola e outro da família, visto que é indispensável ressaltar que quanto menor a idade da criança, maior deve ser o cuidado para com sua vida, seu bem-estar, alimentação, saúde, etc. Em virtude desse embate, houve uma necessidade de promover uma formação aos profissionais que atuavam nas instituições, como também um reforço do posicionamento de respeito às demandas da criança, mais tarde nas leis.

No final do século XX, o acesso aos serviços educacionais tornou-se mais disputado devido ao cunho pedagógico adquirido nas instituições infantis, porém não eram ofertados de modo semelhante a população do país. Em consequência desse fato, ocorreu, a inevitável luta em favor da garantia de vagas nessas instituições a todas as classes, uma ação coletiva que partia de variados setores para a consolidação desses direitos na legislação brasileira.

Diante disso, as vozes do povo foram atendidas em 1988 na Constituição Federal, o acesso à creche e ao jardim de infância deixa de ser um mero serviço e assume um papel de direito social da criança, isto é, a criança assumindo uma função social e recebendo por lei espaços adequados ao seu desenvolvimento como sujeitos ativos na sociedade.

O que antes era apenas um serviço assistencial para amenizar os problemas sociais, a partir da legislação, é viabilizado como função educacional indispensável à infância, sendo papel do Estado fornecer esses serviços no sistema de ensino, podendo ser visualizado em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Perante os progressos e lutas na legislação, escolas e profissionais da área para unificar as creches e jardins de infância dentro da mesma conotação educacional, a batalha nos dias atuais sucedem para com os pais e familiares, que ainda visualizam as creches como instituição de acolhimento e cuidado aos filhos. É uma pauta de desconstrução de conjeturas que vem sendo trabalhada há décadas para o reconhecimento e valorização da educação infantil como parte da educação básica.

Retomando a linha do tempo em relação aos progressos da Educação Infantil, é importante salientar que em 1990, houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, incorporou as crianças como parte dos direitos humanos. Esta afirmação está presente em seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos à pessoa humana, ao acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Nessa mesma linha, mais avanços ocorreram uma década mais tarde de maneira satisfatória. Em 1996, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e deveres e digna de educação com cuidados fortificava-se e os avanços permaneceram ocorrendo no cenário educacional brasileiro, desta vez, com mais garantias ao fornecimento de uma educação de qualidade para as crianças.

Nesse sentido, foi atribuída a devida importância aos primeiros anos de vida como fase fundamental ao desenvolvimento infantil, através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao inserir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, confirmado em seu Art. 29 que estabelece “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

De acordo com Guimarães (2011), esse progresso é fruto de mais um conjunto de lutas e movimentos da sociedade, das mulheres, dos estudiosos da área da infância e educação que compreendem a importância da atenção, da qualidade e do acompanhamento educacional das crianças de zero a seis anos de idade. A LDB (1996) organiza essa oferta em seu 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (LDB, 1996, p.22)

Vale elucidar que essa organização não pretende distinguir os pesos do caráter educativo entre as creches e pré-escolas, todavia tem o intuito de estruturar as faixas etárias representadas, devido às especificidades que cada uma possui, as quais precisam ser respeitadas e tratadas conforme seu nível próprio de desenvolvimento. (ANDRADE, 2010)

Conforme as mudanças, estabelece-se também a formação do profissional da educação em nível superior e se inicia uma nova preocupação à atuação deste educador no espaço infantil, o qual necessita ter um olhar mais apurado na aplicação e na extensão de suas atividades, mesclando o pedagógico com a rotina. Ou seja, este professor assume a missão integradora de cuidar e educar.

Em 1998, para orientar e desempenhar as novas práticas educacionais almeçadas nas instituições infantis e nos profissionais da área, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação formularam as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI)* e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, no qual: a DCEI discute em oito incisos a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas considerando os princípios éticos, estéticos e políticos; e a RCNEI promove uma função pedagógica em prol do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças a partir da relação entre o cuidado e a educação, por meio de brincadeiras orientadas pedagogicamente (ANDRADE 2010).

Embora esses documentos apresentem boas intenções para o currículo da Educação Infantil, Cerisara (2002) reforça que, especificamente a RCNEI, é um material que deve ser lido para refletir sobre a atuação adequada a ser realizada com as crianças de 0 a 6 anos, mas que se aproxima mais de uma preparação ao ensino fundamental, assim desconsiderando a essência da educação infantil e opondo ao que se pretende à criança.

Na tentativa de possibilitar a qualidade na prática dos professores dentro do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, diversos documentos continuaram sendo formulados pelo Ministério da Educação e pela Política Nacional de Educação para formular políticas de formação aos profissionais e alternativas no currículo da educação infantil. Destaca-se, principalmente, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, em 2001, contendo metas, diretrizes, objetivos e estratégias para a área. (KRAMER, 2006).

No anseio de estabelecer padrões referenciais para orientar a organização e funcionamento e identificar os passos e o nível das instituições locais, regionais e nacionais de educação infantil, criou-se no mesmo ano os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, a fim de serem comparadas suas condições, progressos e avanços para a verificação da qualidade conforme as metas do Plano Nacional de Educação que estava em vigência. A intenção dos Parâmetros e Indicadores não é instituir um padrão mínimo ou máximo, contudo certificar-se dos requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2006)

Em 2006, com o discurso de oportunizar um tempo mais longo de convívio escolar para intensificar a aprendizagem, ocorre uma significativa mudança na Constituição Federal com a criação da Lei Federal nº 11.274/2006 e na LDB sobre a nova organização do ensino, no qual o ensino fundamental assume a duração de nove anos, a partir dos 6 anos de idade, interferindo diretamente no nível de educação infantil que tem sua incorporação a partir de agora de zero a cinco anos de idade. Sendo obrigatória sua matrícula a partir de 4 anos de idade completados em 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. (BRASIL, 2006)

Essa obrigatoriedade em colocar na escola as crianças desde os 4 anos é considerada um dos maiores progressos no que diz respeito à valorização da educação infantil, confirmando mais uma vez uma legislação preocupada e atenta aos direitos educacionais sociais e fundamentais às crianças que merecem o reconhecimento como sujeitos ativos na sociedade dignos dos direitos à educação.

Mais tarde, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em 2010, *atualizam* suas definições à escola em seus documentos com o reconhecimento da criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Apresentando também um currículo que busca desenvolver práticas articuladas com as experiências e os saberes das crianças junto dos conhecimentos para o pleno desenvolvimento éticos, estéticos e políticos de suas capacidades de 0 a 5 anos de idade, envolvendo os cuidados e educação, para uma efetiva e significativa aprendizagem que a mesma promoverá por si própria, do seu modo.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu novas metas para a educação vistas como necessárias que dizem respeito a união das diretrizes pedagógicas da educação básica presentes nas DCNEI com a base comum do currículo educacional comentada pela LDB, objetivando uma aprendizagem construída pelas crianças, respeitando, juntamente, as diversidades existentes no meio social e cultural vivido.

Em 2017, a LDB torna vigente a Lei nº 13.415/2017 que considera fundamental a Base Nacional Comum Curricular para a educação no Brasil, a qual tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reforçando-a como sujeito protagonista de sua própria construção, a partir da interação no ambiente inserido, sendo capaz também de transformá-lo.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC

Mais um avanço histórico à Educação Infantil é evidenciado a partir da discussão e proposta que a BNCC desenvolve em seu documento à educação das crianças, reforçando a Educação Infantil como parte fundamental da Educação Básica e trazendo em sua estrutura, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dois indispensáveis eixos que necessitam ser trabalhados e priorizados nessa primeira etapa educacional da criança: interações e brincadeiras.

A BNCC (2017) reconhece a importância que o interagir e o brincar produzem nas crianças e confirma que ocorre a construção e a apropriação do conhecimento através das relações e ações com seus semelhantes e adultos, resultando em aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Confirma-se essa ideia quando é fomentado que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2017, p. 35)

Além dos dois eixos estruturantes (interações e brincadeiras), a BNCC (2017) assegura também às crianças de 0 a 5 anos seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que possibilitam condições de desempenharem um papel ativo de atuação nos ambientes educacionais, sendo garantido o direito de cada criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

É interessante identificar que a criança dentro desta perspectiva como ser de direito, é vista, principalmente, como um sujeito que possui capacidade de observar, dialogar, questionar, construir-se a partir dos seus desempenhos e interações com o meio inserido. Ressalta-se que esse movimento se trata de um processo gradativo que requer intencionalidade educativa, descartando, assim, a ideia de tarefa imediata e apenas espontânea.

Essa intencionalidade educativa parte das práticas pedagógicas do professor-mediador deste processo de construção gradativa e interativa, o qual deve estar relacionado ao que as crianças precisam aprender e a desenvolver, conforme os cinco campos de experiências definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, cujos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências são uma composição curricular que acata as situações e experiências perceptíveis do cotidiano das crianças, vinculando aos conhecimentos e saberes fundamentais e socioculturais. Cada Campo de Experiência possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão organizados conforme as três faixas etárias da Educação Infantil, sendo os: Bebês, de 0 a 1 e 6 meses; Crianças Bem Pequenas, de 1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, Crianças Pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecem as particularidades de cada grupo e foram elaborados de acordo com as possibilidades e características de cada faixa etária das crianças, como também reconhece que não pode ser considerado de modo inflexível, por compreender que existem crianças com seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2017, p. 42)

A partir dos pontos discutidos sobre a BNCC, visualiza-se, a presença efetiva e fundamental da interação como instrumento de aprendizagem nesta primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A BNCC prioriza a interação dentro das práticas pedagógicas para com as crianças, assumindo uma intenção de suporte curricular às escolas e aos professores na elaboração dos seus projetos, planejamentos, documentos e currículos.

Diante de todo esse histórico relatado sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil desde o Séc. XVIII, até os dias atuais na BNCC, é possível identificar a importância da interação sócio-histórica durante os séculos para as conquistas de direitos sociais, educacionais e políticos, e será a partir desse pensamento que será desenvolvido a construção e a contribuição à aprendizagem da crianças, através do olhar sociointeracionista de Vygotsky.

3. ABORDAGEM SOCIOHISTÓRICA DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A partir da análise de alguns documentos publicados pelo MEC, como *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil* é possível observar que Educação Infantil tem recebido maior atenção referente às discussões educacionais e conquistado dois eixos norteadores no currículo, que são aspectos essenciais e indispensáveis no contexto escolar infantil: as interações e as brincadeiras. Deste modo, ressalta-se e reconhece-se, finalmente, que as interações sociais conquistaram um papel fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, este conceito baseia-se na abordagem sócio-histórica de Lev Semyonovich Vygotsky.

O ser humano é um indivíduo social, histórico e cultural devido às vivências e experiências vividas com outras pessoas ao longo de sua existência, esse processo proporciona uma construção do conhecimento a partir das relações com os outros. Deste modo, a criança não é apenas um ser humano em crescimento, em uma determinada etapa e em um processo que irá se tornar alguém quando crescer, no entanto já é alguém na sua escola, na sua casa, na igreja, alguém que está se construindo e se constituindo como sujeito através das interações com o mundo ao redor.

Essa relação com o ambiente vivido e com os outros seres humanos nos primeiros anos de vida são primordiais para o desenvolvimento das primeiras aprendizagens, como: as primeiras palavras, os primeiros passos, a vestir-se sozinho, a forma de se vestir, todas elas possuem uma influência cultural e social por trás e isso faz parte das interações da sociedade com mundo.

A medida que vamos desenvolvendo e crescendo, vamos conquistando aprendizados com as interações e convivência com diferentes pessoas, grupos e ambientes, isso permite que haja uma ampliação das concepções do mundo, da sociedade e da cultura, e proporciona uma influência no nosso comportamento e na construção da nossa identidade, e conseqüentemente, exerce um retorno de atuação ao meio inserido, ocorrendo primeiro uma interiorização e, posteriormente, uma transformação.

Vygotsky (1896-1934), aprofundador de uma psicologia sócio-histórica, chamada também de abordagem histórico-cultural, sócio-cultural e sociointeracionista, estabelece todo indivíduo como ativo, interativo e influenciador do seu ambiente, que são determinadas por

uma maturidade biológica e social, que possibilita uma organização da sua ação e intervenção no mundo, ou como diz Rego (2001), o ser humano é alguém que transforma e é transformado através das relações sociais deliberadas pelo contexto cultural.

Essa abordagem estabelece uma função fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, fazendo compreender a atuação da criança dentro do processo, cujo inicia antes mesmo dela entrar na escola, pois a criança não é uma tábua rasa, oca e vazia, pelo contrário, ela já se encontra completa de história e cultura devido a sua atuação com os espaços sociais que percorre.

Portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem não iniciam na idade escolar, inicia-se desde os primeiros dias de existência. A medida que as crianças vivenciam experiências sociais, culturais, afetivas, é possibilitada a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades. Vygotsky (1896-1934) denomina esse acontecimento de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é tudo aquilo que é capaz de aprender quando recebe o apoio educacional necessário, isto é, é uma distância, um ponto, uma localização temporária que media, o Nível de Desenvolvimento Real (indica o que a criança consegue realizar sozinha sem ajuda) ao Nível de Desenvolvimento Potencial (indica o que a criança consegue realizar com ajuda). Vygotsky (1984) esclarece de modo sucinto ao dizer que

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" (VYGOTSKY. 1984, p. 97)

Nesse sentido, identifica-se a importância da mediação para a ligação dos conhecimentos prévios da criança aos conhecimentos almejados, ocorrida através das interações entre professor e aluno, adultos e criança, e até mesmo, criança e criança. Trata-se de um processo gradual, adquirido a partir do coletivo, para se efetivar no individual.

3.1 CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA SOCIOINTERACIONISTA

Conforme a análise da abordagem sociointeracionista de Vygotsky, é possível reconhecer não somente as características que devem estar presentes em uma escola que é adepta a esta concepção, como também o valor e a riqueza que uma instituição Vygotskyana carrega ao desenvolver práticas desde a Educação Infantil. Pois, a realização de projetos coletivos que enfatizem a interação social, o convívio, a comunicação, o dinamismo mútuo, possibilitará a construção da própria identidade, de valores positivos e da compreensão do mundo.

Vale ressaltar que essas possibilidades de construção comentadas inicia desde o nascimento com o contato da família, com os amigos da vizinhança, com mundo, mas muitas vezes para algumas crianças esse contato mais profundo começa nas escolas e é por esta razão que as instituições possuem uma participação indispensável na vida das crianças, uma vez que fazem parte por longo tempo de um período significativo inicial de toda criança, sendo um espaço de grande benefício e troca de conhecimento.

Segundo Vygotsky (1984), A escola sociointeracionista precisa ter objetivos em favor da aprendizagem e do desenvolvimento das suas crianças, respeitando sua atuação ativa e transformadora no meio. De modo específico, é essencial: promover oportunidades em que as crianças possam aprimorar e criar suas capacidades orais e de diálogo com os colegas e adultos; compreender que a relação entre adulto e criança é fundamental para a construção do saber, do conhecimento e do entendimento do mundo; e reconhecer a função da escola como espaço primordial para o desenvolvimento infantil.

Esses objetivos que priorizam a interação em todas as ocasiões, possuem o envolvimento da afetividade a todo instante, visto que é impossível uma relação imparcial de sentimentos, atenção e cuidado. A criança constrói-se e cria sua visão de mundo a partir com contato com o que a cerca, por isso que é importante edificar um ambiente de vinculações preenchido de respeito e afeto ao que se diz e ao que se ouve, para que a criança expresse-se e aja com as mesmas qualidades.

As instituições infantis devem atuar em prol de construção de valores e permitir uma autonomia nos alunos de manifestar esses valores. A concretização de uma instituição sociohistórica depende do olhar sensível e da maneira como planeja, como acompanha e como avalia o desenvolvimento e a aprendizagem de suas crianças. Machado (2001) esclarece que

A intencionalidade educativa na instituição de Educação Infantil deve assumir um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação – que vai muito além daqueles encontrados na família ou em outras instâncias educativas. O “sucesso” da interação é que vai medir a eficiência da instituição, visto ter sido criada com a finalidade de formalizar o processo educativo. (MACHADO, 2001, p. 39)

Diante disso, é interessante não possuir apenas uma organização conceitual e prática nas escolas, contudo também uma organização física, que forneça um espaço que favoreça essas interações. Como a presença de um espaço para guardar as mochilas e materiais, para expor as atividades, para desenvolver jogos, brincadeiras e atividades específicas, etc. E o

mais importante de tudo, se todos os espaços estão acessíveis às crianças, para que façam uso com autonomia, cooperação e liberdade entre elas.

Não somente a organização do espaço é fundamental, como do mesmo modo a organização da rotina e do cotidiano escolar da criança devem estar relacionados com a concepção sociointeracionista. Pois só o fato de acontecer durante a rotina um momento de abertura para as crianças contarem como foi seu dia anterior, conversarem e serem ouvidas, é uma forma de demonstrar valorização e respeito ao que elas carregam e são enquanto seres humanos. Possibilitar essa abertura interativa é uma forma delas reconhecerem e sentirem que possuem papel perante a sociedade.

Atitudes como essas comentadas precisam ser incentivadas nas escolas, reconhecendo a importância das interações sociais e afetivas dentro do contexto da Educação Infantil, para que as aprendizagens sejam significativas às crianças e as possibilitem desenvolver como sujeito ativo e transformador no meio físico, social e cultural.

3.2 PAPEL E PRÁTICA DO PROFESSOR SOCIOINTERACIONISTA

Perante as funções e papéis acentuados sobre a escola e a criança na perspectiva histórico cultural de Vygotsky, é relevante apresentar o papel que o professor possui e a prática pedagógica coerentes a essa abordagem que enfatiza as interações como fator fundamental na aprendizagem. Deste modo, o professor nesta concepção, é um agente mediador não somente do saber, mas também de todo processo que engloba a construção do conhecimento, da identidade e da atuação das crianças.

Para que haja uma eficiência nesse processo, a relação professor-aluno é essencial e necessita, mutuamente, de respeito, atenção, cooperação e compreensão nos diálogos, na convivência, no contato diário. Como o professor é o indivíduo mais experiente no procedimento da educação, torna-se responsável pela orientação e condução dessa construção do conhecimento. Embora o professor seja mais experiente, ele precisa considerar o conhecimento social e cultural que cada aluno carrega, analisando seus conhecimentos prévios e partindo do aluno para que promova mais saberes.

O saber, a aprendizagem só podem ser construídos se forem socializados, interagidos e dialogados, portanto para que sejam efetivados, cada atitude requer uma relação entre pessoas que fazem parte de todo processo. Nessa perspectiva, o professor possui uma função de mediador, que executa a ligação entre a criança e o saber. Ou seja, é o próprio atuante na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, interventor do desenvolvimento real ao potencial. Moretto (2000) esclarece esse novo olhar da prática do professor quando diz

que o conhecimento deixa de ser algo pronto, acabado, limitado e transmitido, e torna-se um processo elaborado a partir da inter-relação entre professor e aluno que construirá a aprendizagem a partir da cooperação de ambos. O professor que antes na perspectiva tradicional encontrava-se posicionado no centro, agora ocupa um lugar de atuação a favor da centralidade do aluno na educação.

É o professor que cria condições e possibilidades, porém é a criança que desenvolve a capacidade de pensar, refletir, executar por si mesma as suas habilidades, construindo também os saberes. Essa abordagem sociointeracionista não se trata de um método, mas uma postura pedagógica aos professores que atuam como verdadeiros mediadores entre conhecimento e aluno, que precisa estar de acordo com o ritmo do aluno. É o professor com sua mediação que precisa acompanhar o aluno, e não o aluno que tem que acompanhar o professor.

Rego (2001) defende uma sala de aula em que os professores oportunizem diálogos, dúvidas, questionamentos e trocas de conhecimento, onde o aluno possa refletir sobre suas experiências, as diferenças e tenham autonomia para se transformar e transformar o meio vivido. Quem criará todos os mecanismos de estimulação para esse compartilhamento entre todos será o professor. O professor como mediador de todo o processo, reflete sobre sua prática e a reorganiza para acompanhar suas crianças respeitando seus passos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A partir da experiência no Centro Educacional Interação que assumem as características no tópico anterior, foi desenvolvido uma pesquisa de abordagem qualitativa com o intuito de compreender e aprofundar o conhecimento referente à escola, ao aluno e ao professor, observando como as relações entre os grupos de atuação contribuem à aprendizagem dos alunos nesta escola adepta ao sociointeracionismo, identificando as informações necessárias, sem quantificar. Uma vez que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31)

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por: objetivação do acontecimento; hierarquização de descrever, compreender e explicar; precisão entre global e local; observação das diferenças entre o social e o natural; respeito nas interações entre os objetivos, as teorias e os dados; busca por resultados confiáveis e oposição ao modelo único de pesquisa. Cujos serão coletados a partir da observação participante dos espaços da escola, dos alunos, professores e suas relações entre eles.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Aliando ao qualitativo desta pesquisa, uma das modalidades selecionadas para investigar e proceder será a pesquisa bibliográfica que segundo Severino (2007, p. 122)

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos, servindo de forte fundamentação às discussões acerca do tema tratado neste trabalho.

Para realização desta pesquisa buscou-se referenciais teóricos de Vygotsky, que tem sua teoria discutida por autores como Rego (2001), Carvalho (2001), Machado (2001) e Moretto (2000) que elaboram escritos baseados na importância da interação das crianças com a escola, com os professores e com os amigos da turma para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, como também o papel do professor adepto à prática sociointeracionista.

4.2 ESTUDO DE CASO

Outro procedimento de pesquisa selecionada para a realização deste trabalho foi o estudo de caso, em que será possível analisar, comparar e refletir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito educacional desta escola sociointeracionista localizada no centro de Belém. Esse método de pesquisa foca em um caso específico para representar um contexto mais geral. Severino (2007, p. 121) reforça essa ideia ao dizer que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo ser apto a fundamentar uma generalização em situações análogas, autorizando inferências.”

Nesse sentido, o estudo de caso é um processo que pesquisa e analisa o que se encontra relevante dentro de um contexto particular, a partir das descrições e dados, para que possa ser visto como universal. De acordo com Yin (2005) essa metodologia requer planejamento, coleta de dados e análise desses dados e precisa ser utilizada quando as perguntas mais frequentes forem com base no “como” e no “por que”. André (2005) também destaca algumas vantagens sobre este estudo: possibilita um olhar profundo e ao mesmo tempo amplo de um caso; capacita um retrato das situações reais através da sensibilidade do pesquisador no campo; permite a descoberta de novos sentidos e expansão de experiências; e promove contribuições às questões da prática educacional.

Desse modo, é possível ressaltar que o pesquisador, a partir dessa metodologia de pesquisa, necessita ser capaz, sensível e preparado para o que irá encarar no campo, pois só assim aproximará de fato a realidade, o ambiente, o contexto, as práticas que fazem parte do caso estudado.

No caso deste trabalho, por exemplo, foi realizada uma observação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da instituição selecionada, a fim de identificar, extrair e analisar dados que sustentarão a abordagem sociointeracionista de Vygotsky como filosofia, metodologia e prática pedagógica eficientes à aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

5. ANÁLISE GERAL DO LOCAL DE PESQUISA

O local selecionado para a realização desta pesquisa foi uma escola sociointeracionista privada no centro de Belém, na qual atuei desde o início do curso de pedagogia contribuindo de forma paralela à minha formação.

O Centro Educacional Interação está em atuação desde 2009, suas inspirações percorrem educadores que compreendem e respeitam a cultura da infância, como, Lev Vygotsky, Wallon, Piaget, Emmi Pikle, Rubens Alves, Manoel de Barros, Mario Quintana, Ganghy Piorski, Walter Benjamin, Paulo Freire, Maria Montessori, entre outros e é considerada pioneira em acolher crianças desde os 3 meses de idade até os 5 anos, distribuídas nas seguintes turmas: Colinho: 3 meses a 12 meses; Maternal Baby: 1 ano; Maternal I: 2 anos; Maternal II: 3 anos; Pré I: 4 anos; e Pré II: 5 anos.

É uma instituição de educação infantil que considera-se sociointeracionista em suas práticas, ressaltando, assim, as teorias de Vygotsky como inspiração principal. Suas portas são abertas em tempo integral e parcial, destacando-se por fornecer um ambiente diferenciado e totalmente voltado às crianças. Sua estrutura é organizada em salas diversificadas.

As turmas não possuem salas fixas, mas campos de experiências que fomentam o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, cultural a partir das interações e brincadeiras, onde cada turma contém um horário para desenvolver suas atividades em cada campo de experiência.

É um espaço lúdico, estimulador e de letramento, planejado em cada detalhe, com o intuito de permitir que as crianças explorem e experimentem variadas sensações, percepções e interações com o meio social, proporcionando, especialmente, instrumentos de aprendizagem que possibilitem que as crianças construam sua personalidade e conhecimentos.

Os ambientes são totalizados em 15 espaços de aprendizagem, sendo:

- na sala sensorial, disponibilizados para as crianças de 0 a 2 anos, é preenchida de diversas texturas, formas, recursos sonoros, olfativos, visuais e táteis, possibilitando a partir da mediação do professor que a criança vivencie diferentes experimentações sensoriais, desenvolvendo seus sentidos e habilidades;
- na sala de psicomotricidade, disponibilizada a todas faixas etárias da educação infantil, é preenchida de recursos que potencializam o desenvolvimento motor e contribui para o esquema corporal da criança, neste espaço o profissional da educação incentiva o movimento em busca do desenvolvimento físico, mental e afetivo da criança;

- o cineteatro, disponibilizado a todas as faixas etárias, é voltado para a realização de atividades de música, dramatização, dança, teatro e entre outras linguagens que desenvolvem a oralidade, a sensibilidade, a expressão corporal, os sentimentos, a criatividade das crianças, permitindo-as que se expressem de modo livre e dirigido;
- na sala pedagógica, disponibilizada para crianças a partir dos 2 anos de idade, que, aparentemente, recorda uma sala de aula comum, em virtude de haver mesas e cadeiras, no entanto, é um espaço que traz desafios para a criança refletir sobre as áreas do conhecimento, que desenvolve atividades com recursos pedagógicos para a potencialização das linguagens, como a escrita e oralidade.
- o ateliê de arte, que desenvolve a linguagem plástica e artística, conforme as atividades mediadas pelo professor possibilita as criações e expressões do mundo real e imaginário infantil, manifestadas com o uso de diferentes materiais e com atividades de pintura, colagem, desenho expressivos ou dirigidos e modelagens.
- na sala de criação e movimentos finos, que possibilita a manipulação de diversos brinquedos, jogos e recursos pedagógicos, objetivando as habilidades manuais, a coordenação motora fina, o raciocínio, a concentração, foco, resolução de problemas, a partir de quebra-cabeças, jogos de encaixes, leigos, etc.
- na sala de leitura, que proporciona a conhecer o mundo por meio da leitura, da contação de história, do contato com obras literárias e os diversos gêneros textuais, desenvolvendo a linguagem escrita, oral e a apreciação pelo mundo da leitura.
- a minicidade, que é um espaço aberto e externo, preenchido de recursos, ambientes e mini casinhas que possibilitam além da diversão, a aprender sobre a sociedade, a educação financeira, a educação do trânsito, cooperação coletiva, independência, autonomia e reconhecimento do real.
- a sala virtual, que oferece recursos digitais, que são as mesas play table, que trazem jogos educativos e interativos abrangendo diversas áreas do conhecimento, assim, manifestando a possibilidade vantajosa de utilizar a tecnologia a favor da educação das crianças.

- a sala científica, que desenvolve conhecimento das ciências, com a utilização de recursos que contribuem para a formação do mundo natural e desperta a curiosidade, a investigação e a observação de elementos do mundo que o cerca.
- a sala de esportes, que é reservado para a realização das aulas de ballet e karatê.
- E os últimos 4 espaços são voltados para a autonomia nas realizações das necessidades básicas das crianças, como: o restô (alimentação e hábitos saudáveis); o fraldário; o quarto e o berçário.

Ilustração 1:



Sala de Leitura. **Fonte:** Registro Pessoal.

Ilustração 2:



Sala de Movimentos Finos. **Fonte:** Registro Pessoal.

Ilustração 3:



Sala de Psicomotricidade. **Fonte:** Registro pessoal.

Ilustração 4:



Mini-cidade. **Fonte:** Registro Pessoal.

Esta instituição junto de seus profissionais desenvolve um trabalho que objetiva um conjunto preenchido de educação, cuidado, socialização, integração e aprendizado. Que respeita o ritmo, a individualidade e o papel da criança perante o meio social, em busca das

conquistas como a autonomia, independência e confiança individual, através das interações e experiências oportunizadas nas atividades pelos professores conforme o objetivo de cada sala no espaço escolar.

5.1 PONTOS RELEVANTES DENTRO DESTA ANÁLISE

O primeiro ponto que merece ser destacado do espaço dessa instituição escolar são os seus serviços voltados para a infância com: aprendizado a partir dos espaços e da metodologia própria da escola junto de seus profissionais e atuação pedagógica articulada com a assistência em outras áreas como a saúde e alimentação. Neste ponto, destaco ainda mais a alimentação, que têm cardápios saudáveis elaborados conforme cada faixa etária pela nutricionista da escola, cuja profissional seleciona com cuidado variados alimentos formando um prato nutritivo e colorido para atrair atenção das crianças e também realiza explicações sobre alimentação saudável aos alunos em cooperação ao planejamento dos professores.

Outras aulas realizadas pelas professoras em parceria com a nutricionista são as de culinária em que as crianças realizam pratos como bolo, pizza, biscoitos e entre outras comidas de acessível execução às crianças. Essas experiências interativas com alimentos permitem a construção de uma aprendizagem significativa, ampliando o olhar com a ludicidade, sendo possível trabalhar os campos de experiências ao ter contato com a linguagem matemática, a partir de medidas e grandezas, com a linguagem escrita com o acesso às receitas. Nesta atividade de culinário, também é possível abordar a origem dos alimentos, as propriedades nutritivas. Além disso, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora a partir da manipulação de diferentes materiais.

Carvalho & Rubiano (2001, p.111) confirmam esta ideia quando afirmam que: “a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores”. Essas experiências possibilitam sua construção de visão de mundo, ampliando suas percepções e desenvolvendo sua autonomia.

O segundo ponto que merece relevância é a infraestrutura planejada para os alunos, ganhando um forte diferencial em comparação a outras escolas sociointeracionistas. É possível identificar que cada espaço foi pensado para que a criança explore e experimente as sensações e percepções específicas através da interação aluno-aluno e aluno-professor, permitindo o desenvolvimento e aprendizagem a partir da relação com o meio.

Nesses ambientes citados e descritos acima também chamados de laboratórios de aprendizagem, desafiam as crianças a desenvolverem seu campo cognitivo, motor e afetivo,

dando oportunidades de descobrirem experimentando, conforme o Vygotsky assegura : “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56). Em vista disso, um ambiente que constrói aprendizagem entre crianças é o que inspira segurança e promova desafios, permitindo também que o aluno se sinta parte daquele espaço e que construa laços e relações com os semelhantes.

O terceiro ponto, e mais importante, é a atuação dos profissionais presentes com os alunos junto aos ambientes, o que permite uma união e encaixe perfeito com os pontos anteriores. A partir da observação, durante dois semestres, diálogo e experiência dentro desta instituição foi possível identificar que todas as aulas, projetos e atividades planejadas respeitavam os ambientes ali fornecidos, desenvolvendo e explorando as habilidades e competências dos alunos através das vivências com os amigos de turma e com as professoras.

Tendo como exemplo a Sala de Leitura, as aulas iniciavam sempre com uma roda de conversa instigada pela professora e em seguida fluía com os relatos das crianças sobre assuntos livres. Posterior a esse momento de conversa, a professora realizava um “gancho” à aula planejada do dia, conforme o gênero ou projeto da semana, às vezes, com leitura, contação de história, reconto, história musicada, fantoches, dedoches e entre outros métodos e recursos. O interessante desses momentos nesse espaço de aprendizagem era a autonomia oferecida às crianças no momento do reconto e da leitura do livro, onde era possível a interação e o diálogo expressivo entre elas, presenciando uma participação ativa no decorrer desses momentos em contato com o mundo dos livros.

Essa interação social e dialógica permite uma construção de conhecimento a partir da vida, conforme o que Bakhtin (1992, p. 112) elucida:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.(BAKHTIN, 1992, p. 112)

Ilustração 5:

Sala de Leitura em atividade. **Fonte:** Registro Pessoal.

A perspectiva Bakhtiniana é semelhante a de Vygotsky, quando reconhece que as interações das experiências da vida através do uso palavra com o outro, definem a identidade pessoal de quem está envolvido em um diálogo. Em vista disso, identifica-se a prática pedagógica de cunho interativo no desenvolvimento das aulas nesse espaço de aprendizagem, também contribuindo de modo significativo para o interesse da leitura, uma vez que o ato de contar histórias e dialogar sobre as mesmas é considerado um forte aliado de atração para linguagem escrita.

Tendo como outro exemplo de espaço, desta vez, a Sala Pedagógica, foi presenciado que as aulas eram desenvolvidas conforme a finalidade da sala com uso de jogos pedagógicos, materiais para a escrita e entre outros recursos lúdicos. Esta sala é a única dos 15 espaços que possui cadeiras e mesas, aproximando-se de um espaço escolar tradicional em virtude deste detalhe. No entanto, as aulas ocorriam de forma lúdica e interativa, de acordo com o planejamento da instituição, como exemplifica os registros abaixo, com o uso de quebra-cabeça e tangram.

Na atividade do tangram foi solicitado pela professora que as crianças identificassem as formas isoladas e em seguida representassem em seu caderno. Após esse momento, as crianças foram orientadas a montarem outras formas com o uso das peças isoladas e também registrassem em seu caderno desenhando a nova forma montada. E por fim, no último momento, foi solicitado que cada grupo de crianças construísse algum personagem com aquelas peças, devendo ser desenhado em seus cadernos junto de um nome criado por elas.

Nesta última orientação, esse personagem receberia uma história que mais tarde seria contada pelas próprias crianças no Cine-teatro ou na Sala de Leitura.

Diante disso, percebe-se que a junção da linguagem matemática com a linguagem oral e escrita promove uma significação de aprendizagem aos alunos quando desenvolvem atividades que incorporam duas áreas de forma harmoniosa, interativa e lúdica entre as crianças, confirmando o que Nacarato e Lopes (2005) comentam:

no ensino e aprendizagem da matemática, os aspectos linguísticos precisam ser considerados inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e, por extensão, a aprendizagem aconteçam (NACARATO; LOPES, 2005, p. 119).

Ilustração 6:



Sala Pedagógica em atividade. **Fonte:** Registro Pessoal.

Ilustração 7:



Sala Pedagógica em atividade. **Fonte:** Registro Pessoal.

Para Vygostky (1987) todo jogo e brincadeira dentro de um espaço infantil é uma forma da criança interagir, comunicar-se, desenvolver-se e soltar sua imaginação. As regras auxiliam na organização de comportamento, na mediação de resolução de problemas, estimulando do mesmo modo a criatividade, a percepção, a atenção e entre outras funções psicológicas superiores. Ao ocorrer todo esse processo com apoio educacional necessário, entre professor-aluno e aluno-aluno, visualiza-se uma contribuição de forma significativa, em que o professor cria condições e possibilidades e a criança constrói com autonomia suas capacidades.

Nesse sentido, quando o professor possui um espaço que atenda às necessidades infantis e possibilite a descoberta e exploração de aptidões dos alunos, torna-se mais praticável e concreto os planejamentos e objetivos pensados, trazendo benefícios ao desenvolvimento e a aprendizagem dos principais participantes desse processo.

Perante o exposto, a escola e seus profissionais pretendem basear sua estrutura, planejamentos, projetos e práticas na Base Nacional Comum Curricular, voltando seus objetivos específicos nos campos de experiências, a fim de facilitar a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, em respeito às suas particularidades e tipos de relações com o conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse conjunto de discussões, este estudo de caso e experiência foi possível compreender como a interação torna-se peça fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que a mesma é sujeito ativo na sociedade, quando unida a outra constrói não somente relações de convivência, como também contribui para a aquisição de conhecimento, sob a mediação de um adulto.

De fato, não existe educação sem a interação social, histórica e afetiva nos ambientes educacionais. Em circunstância dessa afirmativa e com base no estudo realizado, observado e experimentado, reconhece-se a importância da escola com base no sociointeracionismo de Vygotsky, cuja possibilita de maneira mais completa a formação da criança, permitindo-a que se torne e se construa como pessoa para além dos muros escolares, confirmando-se como sujeito no espaço social onde vive.

Esse método sócio-histórico vivenciado faz despertar o interesse em pensar escolas de Educação Infantil com a mesma qualidade no contexto público, tornando-se uma indispensável proposta para as atuações profissionais e possível planejamento aos ambientes escolares, uma vez que a metodologia Vygotskyana não limita-se em recursos materiais, como bem foi salientado no decorrer das discussões teóricas, históricas e experimentais dos tópicos anteriores.

Ao trazer o breve histórico da trajetória da educação infantil no território brasileiro, observa-se que o percurso trilhado foi árduo para a valorização da criança e sua educação. Custando lutas e diálogos perseverantes para chegar às condições atuais, onde a criança ganhou seu espaço, sua importância e seu papel no meio, podendo ser comprovados nos documentos da educação, sendo a BNCC o exemplo mais recente dessas conquistas, cuja apresenta a interação como fator fundamental para a construção da aprendizagem infantil.

Esses documentos possibilitaram que dentro dos ambientes escolares, o professor aderisse e executasse com mais liberdade métodos e ações pedagógicas de abordagem sociohistórica, em virtude do reconhecimento e da consideração das interações na educação infantil, uma vez que a criança possui experimentosocial, histórica e afetiva desde o nascimento sendo fatores de forte relevância para contribuir ao desenvolvimento e aprendizagem através do exercício interativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b.
- CARVALHO, L.I. **Pré-escola municipal: assistencialismo, recreação ou trabalho pedagógico?** Escola Municipal, São Paulo, 1995, ano 18, n. 13, p. 32-35.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educação & Sociedade (Campinas), v.23, n.80, p.329-48, set. 2002
- DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, n.14, pp.5-18. ISSN 1413-2478.

KUHLMAN JR., Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Livro de estudo: Módulo II / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 72p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 4)

LOPES, C. E; NACARATO, A. M. (Orgs). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Maria Lucia. In: Oliveira, Zilma de. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, L. H. **A Casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande do Sul.** Rio Grande do Sul: Biblos, 2006, p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^o ed. rev. e atual. 7^o reimpressão. São Paulo: cortez, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.