

2 - O professor da educação infantil é – deve ser – um mediador?

2.1 - A mediação dos *signos* na atividade humana – As contribuições de Vigotski e Bakhtin para o campo da Educação.

O conceito de *mediação dos signos* nas atividades práticas e mentais do homem, construído pelo psicólogo russo Lev Vigotski em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, tem sido um conceito bastante utilizado pelos educadores brasileiros, nos últimos 30 anos, em pesquisas sobre a formação de professores e em reflexões sobre o papel dos professores nas salas de aula. Inspirado no materialismo histórico e dialético de Marx, Vigotski construiu uma trajetória peculiar de pesquisa e estudos para a época. Sua teoria sócio-cultural dos processos psicológicos superiores constituiu uma forte crítica tanto às teorias baseadas em princípios derivados da psicologia animal quanto àquelas que acreditam que o desenvolvimento humano resulta de processos maturacionais, unicamente relacionados a processos internos. Nela, busca relacionar as mudanças históricas da sociedade com questões psicológicas concretas, e, conseqüentemente, entender de que forma o outro - seja ele o ambiente, um objeto ou um outro sujeito - interfere no desenvolvimento e na constituição do sujeito. Um dos seus objetivos centrais é compreender de que forma o homem transforma a natureza através da criação de instrumentos, e como ele é transformado pelo mesmo processo.

Vigotski, acompanhado de seus colaboradores,¹ criou um método para averiguar o comportamento dos indivíduos diante de uma tarefa desafiadora com o intuito de tornar mais observáveis os processos psicológicos superiores. Este método funcional de estimulação dupla se constituía na oferta de um objeto neutro ao sujeito pesquisado, que lhe servia como auxiliar na execução da tarefa proposta pelos pesquisadores. (2003, p.54) Concluíram que o indivíduo, em situações de desafio ou de dificuldade para realizar uma tarefa sozinho, apenas com os materiais internos e externos de que dispunha, busca o auxílio de outros signos. Este seria um dos casos que Vigotski denominou de “*atividade mediada*”, pois

entre o sujeito e a ação - entre o estímulo e a resposta - há um estímulo (signo) mediador. Segundo seus experimentos, porém, isso varia de crianças de idade pré-escolar para crianças em idade escolar, e destas para os adultos. Assim, no caso das crianças entre 5 e 6 anos de idade, o uso de signos externos para a realização de uma atividade psicológica até pode ocorrer, mas não de forma *proposital e instrumental*. (Vigotski, 2003, p. 62) Por outro lado, a criança pequena, entre 4 e 6 anos de idade, é capaz de utilizar um signo como mediador: por exemplo, uma figura, quando esta apresenta uma forma que se relaciona diretamente com a palavra a ser lembrada.

Em seus estudos sobre a linguagem, Vigotski considerou a fala como um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento do indivíduo, seja ela a de uma criança bem pequena, que apenas balbucia ou chora, ou a da que já utiliza a fala para pedir ajuda ao outro. Estas manifestações diferentes das linguagens são consideradas mediadoras, pois ganham “*uma função organizadora específica*” (2003, p.36) que produz transformações no modo como o sujeito interage e interfere no meio em que vive. As crianças passam a ver o mundo, não apenas através dos olhos, mas também através da fala. No caso daquelas que já possuem uma fala socializada, segundo Vigotski, esta (fala) tem uma função interpessoal que, mais tarde, será internalizada, ganhando uma função intrapessoal. “*Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais.*” (2003, p.43). O autor reconhece a importância das relações com indivíduos mais experientes para o desenvolvimento do sujeito, pois este irá interagir com novas palavras, novos significados e novos modos de se relacionar com os materiais. Alerta, porém, que as crianças não são ensinadas pelos adultos a mediar suas atividades práticas ou mentais com o uso de signos, nem tampouco isso se desenvolve intuitivamente, mas através de um processo dialógico complexo que depende de uma série de transformações qualitativas que ocorrem no indivíduo, à medida que ele vai vivendo diferentes experiências. (2003, p. 60)

Cabe perguntar de que modo essa mediação do adulto se dá na escola e quais características da mediação desse professor de crianças pequenas, e como a linguagem desse professor - seja ela verbal, corporal ou artística - tem mediado as relações criança/criança, criança/ adulto e criança/conhecimento.

Outro aspecto importante do trabalho de Vigotski, que ajuda a pensar a relação entre adultos e crianças na escola, diz respeito à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao considerar que todo aprendizado começa muito antes do sujeito frequentar a escola, ele considera que o aluno não é como uma página em branco em que o professor poderá escrever aquilo que considerar apropriado. Toda a sua experiência anterior estará se relacionando com aquilo que irá vivenciar na escola. O professor passa a ter grande destaque, a partir da premissa de que o desenvolvimento mental da criança passa a ser entendido não apenas pelos processos que ela já dominou (*nível de desenvolvimento real*) mas, prospectivamente, pelos processos que ainda estão em formação (*nível de desenvolvimento potencial*).

No *nível de desenvolvimento real*, a criança é capaz de realizar determinadas tarefas sozinha; e no nível de desenvolvimento potencial, a criança é capaz de realizar determinadas tarefas com o auxílio de alguém mais experiente. As novas aprendizagens vão criando *zonas de desenvolvimento proximal* (1993, p. 118) sobre as quais o outro estará interferindo com a sua mediação. Este conceito suscita algumas questões sobre os diferentes papéis do professor na mediação da aprendizagem dos alunos. De acordo com esse conceito, é possível pensar nas diferentes possibilidades de ação do professor como modelo, orientador, organizador, transmissor de informação ou desafiador. De que forma o professor da educação infantil pode se relacionar com a criança pequena visando a possibilitar novas aprendizagens e, possivelmente, contribuir para o seu desenvolvimento? Em que medida suas ações “exemplares” medeiam o aprendizado das crianças pequenas? Em quais situações age como um orientador? Em quais situações age como um desafiador? Em quais situações age apenas como um transmissor de informação? Partimos dos pressupostos vigotskianos sobre as atividades mediadas por signos como parte essencial do desenvolvimento das **funções mentais superiores** para chegarmos aos estudos filosóficos da linguagem de Bakhtin e aprofundar o conceito de signos.

Em seus estudos, Bakhtin faz uma reflexão ampla sobre os signos, sobre a forma como são construídos em relação à estrutura maior da sociedade e sua influência sobre a constituição de cada indivíduo em particular. *“Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”*. (1990, p.31). Isto é, todos os objetos naturais, tecnológicos ou de consumo podem tornar-se signos à medida que recebem uma carga de valor semiótico e se tornam uma imagem simbólica. Todo signo é construído coletivamente em processo de interação e, para isso, *“é essencial que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem grupo”* (BAKHTIN, p. 35). Este coletivo é marcado pela realidade social, histórica e econômica de sua época e define a criação e a manutenção de determinados signos, a partir de um *índice de valor* específico. Ou seja, a criação do signo está intimamente ligada a um acordo social e depende das condições econômicas de uma sociedade.

“Para que o objeto pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material”. (BAKHTIN, 1990, p.45)

Porém, esta criação e manutenção dos signos nem sempre se dá de maneira consensual entre o indivíduo e a superestrutura, podendo ocorrer também a partir de confrontos de interesses sociais no âmbito das lutas de classes, o que confere aos signos um caráter histórico e móvel no decorrer da História. Por outro lado, ele chama atenção para o fato de que mesmo que o índice de valor seja social, alcança a consciência individual, tornando-se índice individual de valor. Para ele, então, *“a consciência é um fato sócio-ideológico”* (1990, p. 35) e com a intenção de estudá-la, torná-la palpável e observável, criou o que chamou de *“a filosofia do signo”*, a filosofia da palavra, pois *“o signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; um território concreto, sociológico e significativo”*(BAKHTIN, p. 58). A partir dessas premissas, questionou como seria possível, então, separar o psiquismo subjetivo individual e a ideologia em sentido restrito. Adiantou que, *“Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver(...)”* (p.57).

Para diferenciar o signo interior do signo exterior, ou a dimensão do psiquismo da dimensão ideológica, Bakhtin lança mão do conceito de individualidade, afirmando que esta não seria apenas a expressão do indivíduo natural isolado.

“Neste sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais que esse organismo se encontra colocado.” (1990, p. 59)

Portanto, para o autor, toda a atividade mental é exprimível, ou seja, constitui uma expressão em potencial. O meio fundamental para que isto ocorra é a palavra.² *“Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”* (1990, p. 62). Assim, descarta a idéia de um estudo da linguagem que não leve em conta o contexto social no qual ela é produzida e a unicidade da experiência de cada indivíduo.

Aprofundar o conceito de signo torna-se necessário para compreendermos as relações que ocorrem dentro da escola, pois nela coexistem uma multiplicidade de valores que estão, a todo momento, construindo, reconstruindo e reafirmando diferentes signos. Os signos internos ou externos trazidos pelas crianças, pelos adultos e os preexistentes na instituição entram em confronto todo o tempo, fazendo emergir novos signos.

Os estudos sobre a relação entre as interações sociais, as aprendizagens construídas na escola e o desenvolvimento humano realizados por Vigotski têm servido de base para discussões teórico-práticas realizadas na escola. Sua pesquisa sobre a mediação semiótica, especialmente a mediação da linguagem, tem alimentado a construção da concepção do professor como *professor mediador*, isto é, aquele que possui posição privilegiada no diálogo com os alunos, interferindo na construção de conceitos, de (pré)conceitos e nas diferentes situações de aprendizagens criadas por sua linguagem, por suas ações e pelo uso dos mais distintos materiais. Esta relação, segundo Bakhtin, é dialógica,

pois não somente o professor se relaciona com os saberes dos alunos e propõe desafios, mas estes também detêm conhecimento e acumulam significados sobre o professor e sobre o mundo, o que acaba por interferir em todo o processo. As vivências diferentes de cada um, os signos internos com os quais cada um conta para se relacionar com o mundo, muitas vezes, se chocam com os de outros indivíduos.

Neste sentido, apesar de enfatizarmos a relevância do conceito vigostskiano de *mediação dos signos* nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de problematizar as leituras e apropriações aligeiradas das teorias e pesquisas realizadas em áreas como a Psicologia ou a Sociologia para o campo educacional. Muitas dessas apropriações têm deixado de fora a complexidade das relações que ocorrem na escola como, por exemplo, o conceito de *atividade mediada* que, ao ser trazido para o campo da educação, tem sido tomado como um processo mecanizado, deixando de fora a questão das vivências singulares de cada indivíduo, suas histórias e suas marcas. Tanto os adultos quanto as crianças, antes de se encontrarem na escola já vivenciaram muitas experiências e, a partir delas, construíram um repertório de signos que determina o modo como irão se relacionar com os outros e com os objetos de conhecimento. Não apenas as crianças são mediadas pela linguagem e por outros signos trazidos pelos adultos e pela escola, mas os adultos também têm suas atividades mediadas, sendo esses encontros marcados pelos confrontos ideológicos e pelas divergências de idéias.

A partir dessas premissas, podemos discutir sobre questões como: quais signos estão sendo atualizados pelos professores da educação infantil? Quais signos estão sendo atualizados pelas crianças nas relações com outras crianças e com os adultos? Com quais signos a escola de educação infantil tem trabalhado? Analisaremos essas questões no terceiro capítulo, quando trabalharemos com as observações de campo e as entrevistas. Por enquanto, vamos nos ater à análise de como este tema da mediação do professor de crianças pequenas tem sido abordado nas produções do campo científico, buscando as raízes teóricas que, possivelmente, embasam esta concepção.

2.2 - O tema da mediação do professor no campo teórico.

Fazer um levantamento sobre os trabalhos do campo teórico-científico que se dedicam ao tema da mediação do professor na educação de crianças pequenas se configurou mais complexo do que o esperado. Isto ocorreu por dois motivos: pela escassez de trabalhos que tratem objetivamente do tema e, ao mesmo tempo, pela quantidade de trabalhos que se aproximam mas não abordam diretamente a questão. Por esta razão, a pesquisa, que inicialmente se limitaria a dois periódicos de importância no campo da pesquisa educacional (Revista de Educação Brasileira e Cadernos de Pesquisa), se estendeu a textos publicados em livros, a artigos publicados em outras revistas e a trabalhos apresentados no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), dos anos 90 aos dias de hoje. O primeiro levantamento mostrou a multiplicidade de temas afins e colocou o desafio de selecionar os trabalhos que, juntos, ajudariam a traçar um panorama sobre o tema, trazendo as principais questões levantadas pelos autores nestas duas últimas décadas.

Neste intuito, optamos por criar três conjuntos de temas para a abordagem, partindo do de sentido mais amplo para o mais objetivo, em detrimento de separar por tipo de publicação. São eles: os trabalhos que abordam a teoria histórico-cultural de Vigotski, analisando de que modo o conceito de mediação semiótica é trazido para discutir as relações de ensino; os que discutem a formação do professor de educação infantil; e os que abordam a idéia de mediação do professor na educação infantil. São apresentadas algumas das diferentes frentes que dão entrada ao tema no campo, sem a pretensão de esgotar a análise. No terceiro capítulo, outros trabalhos são trazidos para um diálogo mais específico com as questões que emergiram nas interações entre os adultos e as crianças da escola pesquisada.

Em relação ao primeiro conjunto de trabalhos mais específicos sobre Vigotski, encontramos um grande número de artigos publicados em livros e periódicos e pesquisas apresentadas no GT 07 da Anped, dos quais selecionamos os que enfocam a discussão sobre o papel do professor, considerando não somente os trabalhos da educação infantil, mas também, os da educação em geral que

tratam o tema. O relevo que a teoria de Vigotski ganha no campo da educação, principalmente nos anos 90, pode ser verificado no artigo “*Manifesto: Reformando as Humanidades e as Ciências Sociais, uma Perspectiva Vigotskiana*” (1996), no qual os autores espanhóis Bronckart, Clémence, Shneuwly e Shurmans apresentam uma crítica ao confuso cenário da Psicologia e afirmam a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento como referencial teórico para o campo das ciências humanas. Neste trabalho, a linguagem (produções semióticas) é apontada como ponto central nas análises e nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Rejeitam tanto os estudos que ignoram as propriedades do ambiente quanto os que as apresentam como universais, sem perceberem a importância das experiências distintas de cada indivíduo. As intervenções educativas são vistas como potencializadoras importantes do desenvolvimento. “*Desta perspectiva, os processos educacionais buscam identificar e aproveitar as “Zonas de Desenvolvimento Proximal” do educando ou, em outras palavras, os passos psíquicos auto-reorganizadores do processo, nos quais as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conteúdos*” (1996, p.71). Indiretamente, o professor é chamado à cena, pois na prática é ele o sujeito mais próximo do aluno e de seus processos de aprendizagem na escola, sendo o responsável pela avaliação das melhores formas de trabalhar com eles. A essa altura, fica claro que o papel definido para os professores na teoria histórico-cultural em relação aos saberes das crianças, para além do aspecto cognitivo das aprendizagens, considera também o afetivo e o emocional.

O artigo “*Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção Divulgada nos Cadernos de Pesquisa*” (2004) apresenta uma crítica ao conjunto de trabalhos que utilizam ou discutem os conceitos de Vigotski, publicados entre os anos de 1971 e 2000. Silva e Davis identificaram 37 artigos: 18,9% referiam-se à educação infantil; 29,8% referiam-se ao processo ensino-aprendizagem e 24,3% à formação e à prática docente. Os demais artigos abordam temas que não se aproximam dos que são trabalhados na presente dissertação. Sobre a educação infantil, os textos objetivaram discutir o resgate da atividade física no desenvolvimento infantil, a relação com e sobre crianças em creches, a importância do brincar e as concepções de infância. Em relação à formação e à prática docentes, os textos se referem à produção do fracasso escolar, à formação docente, à identidade do

professor, à prática docente com relação a saúde e às relações interpessoais no cotidiano escolar. As autoras organizaram os conceitos apresentados nos artigos em categorias: linguagem; pensamento e linguagem; desenvolvimento e aprendizagem; concepção de homem e mundo, e crítica a Piaget.

Um dos problemas levantados pelas autoras, a partir da análise desses artigos, foi o pouco aprofundamento nos conceitos de Vigotski, desperdiçando a especificidade do trabalho deste autor. Por exemplo, o enfoque maior dado à questão da interação em detrimento do que foi dado aos estudos sobre a consciência e sobre a relação entre sentido/ significado e sobre as emoções. Quanto ao conceito de mediação semiótica, elas afirmam que “*alguns autores desconsideram a que o signo surge a partir da atividade do indivíduo. E estudar signo, sem a dimensão da atividade, é descaracterizar o signo*” (2004). No presente trabalho, procuramos não negar a importância dos estudos vigotskianos no campo educacional. Pelo contrário, entendemos ser necessário maior investimento por parte dos educadores em um aprofundamento nos conceitos deste autor para que não se perca de vista suas referências teóricas.

O artigo “*O Professor e o Ato de Ensinar*”, publicado em 2005 nos Cadernos de Pesquisa, faz uma análise mais específica sobre os conceitos de “**mediação**” e “**zona de desenvolvimento proximal**” e suas relações com a idéia de professor mediador. Tacca, Tunes e Junior se empenham em esclarecer a perspectiva de Vigotski sobre o papel do educador na relação com seus alunos, criticando a relação direta que se faz entre o conceito de mediação semiótica e a concepção de professor mediador. Os autores afirmam que, nesta perspectiva, os professores são encarados como “*mero intermediário, um negociador que, em princípio, permanecerá o mesmo pós-negociação*”. Eles entendem que a posição do professor é “junto” e não “entre”. Portanto, o conceito de mediação (de Vigotski) seria insuficiente para entender o papel do professor nas relações com as crianças e com a cultura.

Em um segundo conjunto de trabalhos sobre a formação do professor de educação infantil, selecionamos dois. No ano de 1998, período de grande efervescência e de discussões calorosas no campo educacional por conta de mudanças na LDB 9293/96 que previam a necessidade de formação do professor em cursos universitários e em institutos superiores de Educação, Maria Lucia A.

Machado apresenta, no GT 07 da Anped, o trabalho “*Os Profissionais para a Educação Infantil: a Idealização e o Acompanhamento*”, que objetivava delinear eixos e princípios que poderiam ser utilizados em cursos de formação de “*profissionais da educação infantil*”. Dois desses eixos são indicados pela autora como fundamentais para esta formação:

1 - Crescimento e Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. “a formação do profissional precisa aliar conhecimentos advindos de diferentes áreas do conhecimento, contemplando: (...) a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino: a perspectiva da interação de crianças e adultos como meio para formar e ampliar o conhecimento de si, do outro, do mundo da natureza e da cultura”. (Machado, 1998, p.28)

2 - Intencionalidade educativa e pedagógica no cotidiano da instituição. (...) a instituição precisa repensar os rituais consolidados no trabalho da equipe de profissionais, a partir: (...) da organização dos espaços e materiais disponíveis, das rotinas instituídas, dos agrupamentos de crianças e da possibilidade de interferência dos profissionais.” (Machado, 1998 , p. 29)

No primeiro eixo, a autora se refere aos conhecimentos da área da Psicologia sob influência da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, colocando o foco na questão da interação dos indivíduos na produção de conhecimento e de cultura. No segundo eixo, a autora se refere às práticas de professores e de equipes pedagógicas, às ações organizadoras de espaço, tempo e às relações que promovam a educação das crianças. No trecho abaixo, ela fala sobre a questão da prática, definindo que um dos papéis dos adultos é o trabalho com as diferentes linguagens:

Para que as interações adultos-crianças e crianças-crianças se viabilizem, e para que a ampliação das possibilidades expressivas ocorra, é preciso que este adulto domine as formas de expressão infantil.Torna-se crucial(...) o domínio das técnicas expressivas nas mais diferentes linguagens. (Machado, 1998, p. 12)

Ainda no campo da formação de professores de educação infantil, selecionamos o artigo “*A Construção da Identidade Docente: Relatos de Educadores de Educação Infantil*”, publicado em 2006, nos Cadernos de Pesquisa. A pesquisa apresentada por Zilma Ramos de Oliveira é construída no

contexto do “*Programa ADI Magistério*” que tinha como objetivo a elevação da escolarização de profissionais que trabalhavam nos centros de educação infantil de São Paulo. Visava a compreender de que modo as diferentes experiências das educadoras na vida pessoal, na escola e na participação no curso, contribuíam para a construção de suas identidades docentes.

Chama atenção, no trabalho citado, a presença da perspectiva histórico-cultural não apenas como conteúdo a ser passado para as professoras, mas sua utilização como fonte de inspiração para a metodologia de trabalho das profissionais que coordenaram e implementaram a formação. A dinâmica dos cursos era pautada em atividades que partiam das questões e das experiências das alunas, profissionais da educação infantil, como pode ser observado neste trecho: “*A meta era apoiar mudanças de concepções, atitudes e práticas referentes às crianças (...) conforme eram criadas situações mediadoras de apropriação de conceitos e habilidades interdisciplinares para a reflexão sobre o próprio trabalho*”. (2006)

A nosso ver, isso demonstra a preocupação dos educadores que trabalharam no programa com uma formação de professores pautada na coerência entre aquilo que se afirma e aquilo que se põe em prática. Ou seja, não teria sentido ensinar às educadoras teorias sobre a mediação da aprendizagem se, ao longo do curso, não houvesse troca, diálogo e mediação das aprendizagens de todos os envolvidos naquele trabalho.

No terceiro grupo está, mais especificamente, a questão da mediação dos professores no cotidiano da educação infantil que focaliza as relações professor/aluno e professor/cultura/aluno. Nesta parte, estão os trabalhos que se baseiam, explicitamente, no conceito de mediação semiótica de Vigotski e também, os que abordam de alguma forma a questão das interações no espaço escolar.

Entendendo que a relação mediadora do professor não se dá somente através da linguagem verbal, mas, também, através de linguagens como a corporal, a pictórica e a artística, explicitadas em suas mais diferentes ações, trazemos para discussão uma pesquisa sobre a questão da rotina, pois consideramos ser esta uma das marcas das ações dos professores nas escolas de educação infantil e nas escolas de um modo geral. No texto “*A Rotina nas*

Pedagogias da Educação Infantil: dos Binarismos à Complexidade” (2006), Maria Carmem S. Barbosa busca ultrapassar os conceitos de positividade e negatividade que têm sido atribuídos à rotina na educação infantil. Para isso, a autora lança mão dos estudos de Basil Bernstein sobre os conceitos de *pedagogia visível e pedagogia invisível*. Segundo a autora, apesar das regras de convivência e das posições do professor e do aluno estarem mais explícitas na primeira, na segunda, também estão presentes. Dessa forma, a rotina existe nas duas pedagogias e são, normalmente, estabelecidas pelos adultos, agindo sobre a mente, as emoções e o corpo de crianças e adultos. Sua proposta é que se conheça como elas operam para que repensemos nossas ações.

Em sua análise, a autora afirma que na tentativa de abolir com a atividade direcionada, aquela em que todos fazem uma mesma coisa ao mesmo tempo, são propostas as oficinas e os laboratórios que, muitas vezes, revelam-se tão estéreis e mecânicos como as anteriores. Em sua pesquisa de campo, observa que muitos professores praticantes das pedagogias invisíveis adotam um discurso sobre liberdade, auto-regulação, participação e flexibilidade que esconde uma prática tão cerceadora como as que criticam. Barbosa aponta a necessidade de deixarmos de lado as concepções que polarizam as questões como negativas ou positivas, para podermos centrar atenção nas tensões reais que essas questões suscitam. No caso da rotina, acredita que podemos vê-la como “*potencializadoras, geradoras do novo, da transgressão, do inusitado*”.

O trabalho de Daniela Guimarães “*A Pedagogia dos Pequenos: Uma Contribuição dos Autores Italianos*”, apresentado no Gt 07 - da Anped, de 1999, pode nos ajudar a achar pistas para refletirmos sobre a rotina na direção apontada por Barbosa. Neste caso, a rotina da escola seria pensada como potência e não como amarra cerceadora da criação e da transformação. Em seu trabalho, Guimarães discute os pressupostos teórico/práticos apresentados pelos educadores italianos sobre o trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas de algumas regiões da Itália. Na perspectiva desses autores, os adultos não são vistos como ensinantes, como aqueles que devem transmitir saberes. Ele ganha “*o papel de parceiro, aprendiz e agenciador de relações*”, o papel de mediador da linguagem e de mediador nas ações de organização do espaço e do tempo das atividades na escola.

“A intervenção dos adultos assume uma função de mediação entre a criança e a realidade e deve, portanto, ser gerida – através da proposta de estímulos interessantes, diálogos, jogos de co-participação – de modo a deixar sempre o maior espaço possível à fantasia e à inventividade das próprias crianças.”

(C.M., 1995, p.71 apud GUIMARÃES, 1999, p. 5)³

O trabalho nessas escolas é pautado nas interações sociais, na relação, a partir das quais vai sendo criado um conjunto de significados, uma espécie de “*história social*” do grupo, sendo o professor uma das figuras mais importantes na mediação destas trocas sociais que emprestam o tom a esses encontros entre crianças, adultos e cultura.

Em relação à mediação da linguagem do professor inserida na rotina de uma escola de crianças pequenas, no trabalho “*As Rodinhas na Creche: Uma Perspectiva de Investigação das Crianças de 4 e 5 Anos*”, apresentado no GT 07 da Anped, em 2005, Ângela Brito apresenta pesquisa feita na Creche UFF, fundamentada em estudos de Bakhtin e Vigotski sobre linguagem, na qual buscou caracterizar as ações com a linguagem realizadas por adultos e crianças nos momentos da roda. Segundo a autora, a rodinha na creche UFF tinha como objetivo organizar o planejamento do dia, embora outros assuntos também fossem conversados pelos participantes. Analisando, então, as falas de professores e crianças, a autora conclui que a roda constitui um momento importante na organização do trabalho pedagógico e, também, na organização e ampliação dos saberes das crianças e dos adultos. Ficam evidenciados “*o papel que as professoras e bolsistas assumem de responsáveis pelo encaminhamento das atividades educativas, mediando, intervindo, estruturando os acontecimentos, de forma a organizar a atividade da rodinha*”.

Nesta revisão bibliográfica, a escolha dos artigos ou pesquisas obedece à proposta de traçar um panorama do campo em relação ao tema da mediação e ao papel do professor de educação infantil, buscando apresentar a múltipla rede de sentidos que, a nosso ver, fundamentam uma concepção de professor mediador. Em síntese: em dois trabalhos, o tema da mediação do professor surge em uma perspectiva vigotskiana, que não se atém aos aspectos cognitivos, mas colocam em destaque os aspectos emocionais e afetivos das relações entre crianças, adultos e conhecimentos, alertando para o fato de que esta

relação mediadora é dialógica. Em outro trabalho, aparece a preocupação com a necessidade de um aprofundamento dos conceitos de Vigotski, sem deixar a obra descontextualizada: por exemplo, os estudos sobre o signo que deixam de fora o contexto da atividade em que são produzidos. Os trabalhos dedicados à formação do professor de educação infantil enfatizam a importância do professor conhecer as questões relativas ao desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos, as diferentes técnicas para as expressões da linguagem infantil, e formar consciência de seu papel como aquele que interfere nas atividades dos alunos, organiza os espaços, os materiais e a rotina de sua turma. Neste grupo, uma pesquisa sobre um projeto de formação utilizou em sua própria dinâmica com as professoras, a perspectiva da mediação da aprendizagem, partindo de conhecimentos prévios das participantes para alcançar a construção de novos conceitos e concepções da prática educativa com crianças pequenas. Dentre os trabalhos sobre a mediação do professor no cotidiano, surge a discussão do tema da rotina, buscando uma ampliação para além dos estigmas da negatividade e da positividade, refletindo sobre sua complexidade. Outro trabalho apresenta a produção dos italianos e seu olhar sobre o papel do professor, afirmando o lugar deste de mediador entre criança e realidade, porém, não de maneira estéril, mas buscando atividades significativas que possibilitem a fantasia e a criação infantil. Por último, o trabalho específico sobre a mediação da linguagem por parte dos adultos nos momentos da roda como organizadora das falas e do conhecimento produzido pelos participantes da mesma.

A escolha desses artigos, devido à necessidade de uma escala de prioridades, preteriu outros temas tão importantes quanto os tratados aqui como, por exemplo, as discussões sobre a questão do cuidar e do educar (Maranhão, 2000), a discussão sobre o ambiente das creches e das escolas para o desenvolvimento das crianças (Kishimoto, 2000; Lima e Bhering, 2006), a relação entre meio ambiente, corpo e creche (TIRIBA, 2006) e a discussão sobre as propostas curriculares das creches e pré-escolas (KRAMER, 2002) e tantos outros temas publicados nos Cadernos de Pesquisa (KRAMER, 2004).

2.3 - O conceito de *mediação semiótica* e a concepção de professor mediador nos diferentes textos oficiais

Retomemos uma das questões colocadas por esta pesquisa. Como os textos oficiais, que regulamentam o município do Rio de Janeiro, abordam o tema da mediação do professor na educação infantil? Antes de direcionar minha análise para o tema específico da mediação, proponho uma reflexão anterior sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/ 96 que, em seu artigo 3º, inciso III, preconiza o “*pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas como princípio da Educação Nacional*”.

Apesar de valorizar a importância da diversidade de idéias, considero que esta afirmação no início do texto da lei pode ser interpretada de forma empobrecedora, embora o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas sirvam ao objetivo de impulsionarem o diálogo e enriquecerem a construção de projetos pedagógicos dos sistemas de ensino públicos e privados. Questiono, então, até que ponto o inciso da lei tem sido usado como argumento para uma prática desarticulada e contraditória dentro das escolas de um mesmo município? No caso do tema da mediação do professor, o que se vê nas escolas é a diversidade ou a contradição?

Analisemos, pois, a LDB de 9394/96 dentro de uma reflexão sobre o que deve ser considerado na construção do projeto pedagógico de uma escola:

- “Artigo 9º: A União incumbir-se-á de: (...) IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;”
- “Artigo 11: Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) III - baixar normas complementares para seu sistema de ensino.
- Artigo 12: “**Os estabelecimentos de ensino**, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, **terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;** (...)”

Observamos a clareza com que a lei orienta os educadores para que construam, em suas escolas, uma proposta pedagógica em consonância com as normas do sistema de ensino de seu Município que, por sua vez, devem estar de acordo com o Sistema Nacional. Porém, não temos clareza de como essa leitura é feita pelos educadores. Por exemplo, se é entendido que, quando se fala em normas, refere-se não apenas às questões de ordem aparentemente administrativa, como o número máximo de alunos em turma ou o tipo de avaliação que será considerado no momento e constará no sistema acadêmico mas, também, às questões explicitamente pedagógicas, como as concepções de criança, de educação, de currículo ou de processo ensino e aprendizagem. O que percebemos, na prática, é que isto é muitas vezes desconsiderado e que alguns professores justificam posições pedagógicas contrárias às do sistema, afirmando que o teor da lei garante a “*pluralidade de idéias*”. Reafirmamos que não nos preocupa a questão das diferenças no trabalho das escolas de uma mesma cidade ou mesmo nas salas de aula de uma mesma escola, mas, sim, as práticas contraditórias que podem camuflar falta de estudo e de discussão por parte dos educadores das mesmas.

No texto do documento “*Núcleo Curricular Básico – Multieducação do Município do Rio de Janeiro*” (1996), esta questão é levantada quando seus autores se referem à importância da teoria e do cuidado com sua apropriação por parte dos educadores para a construção de um projeto pedagógico.

“O fato de reconhecer que um só posicionamento teórico é insuficiente para embasar um projeto pedagógico, não deve, no entanto ser confundido com determinadas práticas que misturam “um pouquinho de cada teoria” tornando o cotidiano escolar contraditório e incoerente.” (p. 35) (...) As teorias iluminam possibilidades para trilhar certos caminhos pedagógicos de maneira conseqüente.” (SME, 1996, p.37)

O movimento desencadeado no País, após a sanção da Lei 9394/96, visando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, revela uma tentativa de trazer alguma unidade pedagógica às escolas brasileiras. Não me alongarei na discussão sobre os processos de construção desses documentos, mas é importante enfatizar

que, tanto o movimento de elaboração quanto os documentos finalizados, receberam contundentes críticas por não levarem em consideração as sugestões de pesquisadores e instituições voltadas à educação.

No caso do município do Rio de Janeiro, o movimento começou antes da aprovação da Lei, com o início da redação do - *Núcleo Curricular Básico – Multieducação*, ainda em 1995, quando os professores da rede escolar municipal foram convidados a analisarem o esboço de proposta curricular elaborado pelo Departamento Geral de Educação.

A chegada desses documentos às escolas não resultou, necessariamente, em uma mudança estrutural da prática. Porém, com maior ou menor intensidade, determinados conceitos e temas passaram a fazer parte do ideário de cada um. A partir dessas idéias, cabe fazer um mergulho nos textos oficiais relativos à educação infantil no País com um todo (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – vol. I*) e no Rio de Janeiro, especificamente (*Multieducação - Núcleo Curricular Básico*), para verificar a ocorrência dos múltiplos sentidos do conceito de mediação ou da idéia de professor mediador nos dois trabalhos. Para isso, utilizaremos uma espécie de sigla para os dois documentos - RCNei e Multieducação, respectivamente – a fim de tornar mais fluente o texto desta análise.

Este conceito de mediação e esta concepção de professor mediador não surgem no texto do RCNei e na Multieducação descontextualizados, soltos, mas fazem parte de um corpo teórico mais amplo. Nos dois documentos, a fundamentação teórica é calcada nas bases da Psicologia Histórico - Cultural de Desenvolvimento Humano, representada, principalmente, por Vigotski, como pode ser constatado, por exemplo, na conceituação de criança apresentada no RFCNei:

“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca.” (BRASIL, 1998, Vol I, p. 21)

No caso da Multieducação, um subcapítulo é dedicado inteiramente à apresentação da teoria vigotskiana e, além disso, alguns subcapítulos, embasados em leituras de outros autores contemporâneos que trabalham nesta mesma perspectiva. O primeiro caso pode ser exemplificado com este trecho :

“Para Vigotski, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Deste modo, deve-se procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade”. (SME, 1996, p.51)

No segundo caso, uma passagem da leitura que é feita na Multieducação do trabalho de Smolka sobre a linguagem e a constituição do sujeito no espaço escolar:

“(...)nenhuma criança pode ser considerada fora de seu espaço e tempo, pois cada uma é um “eu” concreto que articula o mundo significativamente. O universo de sentidos que cada um constrói, implica sempre as relações com o “outro” Relações estas estabelecidas através das diferentes formas de manifestação da linguagem. (...) A dimensão de mundo de cada um, a singularidade que se cria, organiza-se, em grande parte, em função das condições sociais em que se vive e, reorganiza-se a cada momento, em função das condições de interação a que se estiver exposto”.

(SME, 1996, p. 66)

Dada esta contextualização do suporte teórico do conceito de mediação e a concepção de professor mediador, voltemos a focar a análise nos mesmos. Tanto no RCNei quanto na Multieducação há multiplicidade de usos para o termo mediação e, muitas vezes, seus sentidos se entrelaçam, tornando difícil uma análise das idéias que permeiam os dois documentos. Por esta razão, a distinção do termo nos dois textos se relaciona mais especificamente ao conceito de “mediação semiótica”, elaborado por Vigotski, e a uma concepção mais geral de professor mediador.

No RFCNei, o tema da mediação aponta mais para a construção de uma concepção de professor mediador e, neste caso, não são explicitadas as bases teóricas sobre as quais esta concepção está fincada. Por outro lado, uma leitura um pouco mais atenta não deixa dúvidas sobre os fortes traços de uma perspectiva interacionista de desenvolvimento, como pode ser percebido, a seguir:

“A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação de conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e da comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos e etc.” (BRASIL, 1998, Vol I, p.30)

Nesta passagem, a concepção de professor mediador diz respeito a um sujeito que em seu dia-a-dia garante espaço para a comunicação entre crianças e adultos; aquele que possibilita a experimentação (pelo contexto, o termo se refere a objetos, sentimentos, ações); aquele que permite que as crianças pensem sobre estas ações, fazendo perguntas e buscando respostas para elas.

Logo em seguida, um trecho ainda com o foco no professor, apresenta, aparentemente, uma leitura do conceito específico de “mediação semiótica” de Vigotski.

*“Nessa perspectiva, o professor é mediador **entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens** que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano”.* (BRASIL, 1998, Vol I, p.30 - grifos nossos)

O professor, assim, é colocado em uma posição - entre as crianças e seus saberes antigos e os objetos de conhecimento novos – bastante semelhante ao esquema de Vigotski, no qual o signo se posiciona entre o sujeito com determinadas habilidades e a realidade prática ou psicológica desafiante. Assim,

Sujeito ---- Signo mediador ---- Objeto (VIGOTSKI, 2003, p.53)

e

Aluno ---- Professor ---- Objeto de Conhecimento (BRASIL,1998,vol I, p.30)

A questão, aqui, não é discutir se é possível ou não uma aproximação entre o conceito teórico e a relação professor e aluno, mas perceber os riscos de uma simplificação desta aproximação o que, neste caso, incidirá no risco de colocar o professor em um lugar que não representa a complexidade de seu papel junto a seus alunos. Uma aproximação aligeirada pode colocar o professor na mesma posição do signo que, na teoria, é dependente e só é manipulado pela vontade do sujeito. Um leitor deste texto, que tenha conhecimento do trabalho de Vigotski, poderá confundir o papel interativo do professor, com o de quem, por exemplo, só organiza as situações de aprendizagens e não está dialogicamente implicado com elas. (ANDRADA, 2006)

Tendo este cuidado de não simplificar a teoria e o de ampliar o olhar sobre o papel do professor, compreende-se, assim, que este é um sujeito mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, na medida em que, dialogicamente, observa e interage com as crianças, para poder orientar o tempo e os espaços de aprendizagens, buscando um encontro entre o que as crianças são capazes de aprender e os diferentes saberes já construídos pelo homem. A linguagem do professor é considerada importante para intervir nas aprendizagens, à medida que conhece cada aluno e suas possibilidades e interesses distintos. Assim, apesar de estar baseada no conceito de mediação semiótica de Vigotski, a concepção de professor mediador vai muito além dela.

Outro trecho trata da importância da mediação do professor no sentido de organizar encontros entre crianças de diferentes idades para promover aprendizagens:

*“Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: * A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade de relacionar-se(...) *Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações que dispõem e com as interações que estabelecem”.* (BRASIL, 1998, p. 30)

O primeiro ponto fala de intervenção na organização do espaço de trabalho entre as crianças e, novamente, a questão está embasada na perspectiva de Vigotski sobre a questão do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesta linha de pensamento, define-se o conhecimento real e o conhecimento potencial, que seria aquele que ainda está em processo de maturação (2003, p. 113) e é apresentado o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre os dois. Para este autor, estas zonas seriam criadas à medida que os sujeitos se relacionam com o novo, com situações desafiadoras e esta relação vai possibilitando novas aprendizagens, ou seja, a cada novo desafio, novas zonas de desenvolvimento proximal vão sendo criadas. Nessa análise, as parcerias são trazidas para o centro da cena e, também, a ação de sujeitos mais experientes na resolução de problemas que o sujeito ainda não é capaz de resolver sozinho. Aqui não se está falando, diretamente, sobre o conceito de “mediação semiótica”, mas de uma mediação entre os colegas, no sentido de uma interação que produz mudança no desenvolvimento do sujeito. Seria um tipo de mediação em que a criança busca o outro para auxiliá-la em determinada tarefa, ou o inverso disso, auxilia o colega em determinada tarefa que já consegue cumprir, como quem reprocessa suas aprendizagens.

No segundo ponto, faz-se referência ao processo interno que é realizado pela criança em uma articulação sobre o que já sabe e aquilo que está sendo aprendido. Novamente, percebe-se uma aproximação com as pesquisas de Vigotski sobre a mediação dos signos na construção dos processos de memória. Nesta linha de pensamento, em determinados períodos da vida, o sujeito faz uso de objetos para se lembrar de determinadas coisas e, à medida que se desenvolve, este processo passa a acontecer internamente, ou seja, o signo é internalizado e

capturado pela memória sempre que a situação tiver alguma relação com ele. (VIGOTSKI, 2003, p. 59-60).

Até aqui pode-se perceber que este conceito de mediação é tratado de modo amplo e multifacetado, servindo de base, inclusive, à construção de uma concepção de professor. Nosso objetivo agora é perceber como isso acontece no texto da Multieducação. Sua publicação foi anterior ao RCNei, o que os distingue em alguns aspectos, como por exemplo, a amplitude. Enquanto o primeiro se direciona a um sistema de ensino municipal e se dedica a todos os níveis da educação básica, o RCNei é específico para a educação infantil.

Na Multieducação, o conceito de “*mediação semiótica*” de Vigotski é abordado de forma mais explícita, dedicando-se um capítulo exclusivamente para a apresentação dos estudos deste autor. A síntese dessas informações pode dar uma idéia sobre como a concepção de professor mediador vai sendo construída ao longo do texto.

A questão do desenvolvimento do sujeito é vista sob a perspectiva das interações com o outro e com os objetos. “*esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.*” (SME, 1996, p. 52) Aborda-se o tema da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, trazendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal para falar da distância entre as funções já consolidadas no sujeito e as funções que estão em processo de amadurecimento. “*(...) o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo*” (SME, p.56). A partir desse ponto, a aprendizagem compartilhada (em interação com o outro) ganha destaque na medida em que cria zonas de desenvolvimento proximal ou que ajuda a consolidar funções que estavam em processo de maturação. É, então, sobre estas premissas que o texto delineia alguns itens que apontam para uma mudança muito ampla e complexa, não apenas da concepção de professor¹, como da concepção de escola² e da concepção sobre os processos de ensino e aprendizagem³, propondo, inclusive, mudanças no tempo e espaço da organização das salas de aula e da escola⁴. Os itens do texto, apresentados na íntegra, a seguir, demonstram o quanto o conceito de “*mediação semiótica*” - que fundamenta o

conceito de *zona de desenvolvimento de aprendizagem* - subsidiou os autores da Multieducação em seu intento de transformar o paradigma escolar deste município.

- *“o processo de constituição de conhecimentos passa a ter uma importância vital, e, portanto, dever ser considerado tão importante quanto o produto (avaliação final);³*
- *o papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que “ensina” para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagens que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o agente mediador deste processo,¹ propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais.⁴*
- *Nesta perspectiva, rompe-se com a falsa verdade de que o aluno deve, sozinho, descobrir suas respostas; de que a aprendizagem é resultado de uma atividade individual, basicamente intrapessoal. Aquilo que o aluno realiza hoje com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã;³*
- *a aprendizagem escolar implica apropriações de conhecimentos, que exigem planejamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos.²*
- *A reorganização das experiências de aprendizagem devem considerar o quanto de colaboração o aluno ainda necessita, para chegar a produzir determinadas atividades, de forma independente. Desta forma o professor poderá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aluno – revelado através da produção independente – bem como o seu nível de desenvolvimento proximal – onde ainda necessita de ajuda. Chega-se assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do “curso interno de seu desenvolvimento”, tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve reorientar o planejamento para apoiar este aluno;⁴ Com suas intervenções estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para abertura de zonas de desenvolvimento proximal.*
- *Para que todo este processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar; para*

Vigotski a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante;^{2,4}

- *Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas o que pode vir a ser;*⁴
- *Rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade”.*⁴

(SME, 1996, p. 56)

São premissas bastante claras para a organização do trabalho escolar, na qual os papéis do professor e de alunos não são estáticos mas flexíveis. O professor, além de organizador das atividades para a aprendizagem, é um provocador, um desafiador que busca desequilibrar os alunos, isoladamente ou buscando parcerias entre as crianças com intenção de produzir novas aprendizagens e fazer avançar seus processos de desenvolvimento. Além disso, o conhecimento também não é visto como algo estático, mas construído coletivamente e significativamente. A linguagem ganha destaque como o meio essencial pelo qual estes sujeitos irão se conhecer e trocar suas experiências e saberes.

Em outro trecho, a linguagem se destaca, também, como mediadora dos processos de desenvolvimento das funções superiores psicológicas dos indivíduos.

“Em seus trabalhos, Vigotski aponta para importância da linguagem como instrumento de pensamento, afirmando que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc

A linguagem é considerada por este autor como um instrumento, pois ela atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

(SME, 1996p.69).

Reporta-se, aqui, ao conceito de “mediação semiótica” para ressaltar a importância da fala no desenvolvimento do pensamento humano.

Em outros momentos do texto, autoras como Regina de Assis, Iza Locatelli e Zilma de Oliveira alimentam a discussão sobre a questão do desenvolvimento (ainda em uma perspectiva interacionista) e da constituição do sujeito, com maior atenção à diversidade de formas com que esse processo se dá em cada um. Esta questão é discutida ao longo de 18 páginas, nas quais reafirma-se a idéia de que cada indivíduo se constitui de modo diferente de acordo com as próprias experiências de vida, “*Entendemos por diversidade, aspectos da vida de crianças e adolescentes e as maneiras que cada um deles têm de construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero e das condições sócio-econômicas-culturais em que estão inseridos.* (SME, 1996, p. 67) e de como este indivíduo se relacionou com outros indivíduos. A linguagem, pois, é entendida como questão primordial na construção dos saberes que o indivíduo tem do mundo e de si mesmo.

“Através da interação mediada pela linguagem, seja do tipo expressivo- postural, gestual ou a lingüística propriamente dita, diferentes significações vão sendo construídas, partilhadas, modificadas. Grande parte do que chega até nós surge através da interação com o outro (...) Ao retornar para si próprio, as palavras impregnadas de sentido deste “outro” são internalizadas, numa espécie de diálogo interior que serve à estruturação da própria singularidade de cada um. (SME, 1996, p.68)

A partir dessa premissa, volta-se o olhar para a construção do conhecimento e para a mediação do professor. O processo não se dá como em uma rua de mão única, na qual o professor ensinaria e os alunos aprenderiam, mas, como um processo que acontece entre idas e vindas, à medida que o professor interage com o aluno entendendo o que é de seu interesse, o que pode vir a ser e como irá direcionar ações para que se amplie a discussão sobre os assuntos.

“A mediação sujeito / objeto do conhecimento não passa apenas pelas estruturas cognitivas, mas envolve a questão das interações, afetos, rejeições, relações sociais e situações de ensino, constituindo-se a construção do conhecimento numa mediação intersubjetiva. (...) Vista desta forma, cresce de importância o papel do professor na mediação do aluno como objeto de conhecimento, podendo-se falar da construção do conhecimento, como sendo um processo interativo. (SME, 1996, p.82)

No capítulo anterior, já se apontava para essa questão dialógica de idas e vindas do processo de construção de conhecimento, no qual os alunos, no cotidiano da sala de aula, também medeiam as aprendizagens do professor.

“Vale destacar que, durante este processo de construção compartilhada, não se verifica apenas no aluno a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Este movimento contínuo exerce uma influência relevante nas zonas de desenvolvimento proximal do próprio professor, transformando as relações entre todos, e propiciando maior compreensão do contexto de ensinar e aprender”. (SME,1996, p. 58)

Observa-se, pois, na análise da Multieducação, a profundidade com que o tema da mediação é abordado. A teoria é acompanhada de uma ampla explicação sobre o conceito de “mediação semiótica”, logo depois, relacionada aos exemplos práticos do cotidiano. Porém, esses exemplos quase não fazem alusão às crianças pequenas, deixando esta lacuna para o entendimento dos educadores da educação infantil. Na Multieducação, fala-se de uma postura do professor diante dos alunos, do conhecimento e dos objetos, mas tudo de forma generalizada. Como ficam as crianças de 0 a 6 anos? Como o professor destas crianças se constitui na prática como um mediador? Como os pequenos pensam e interagem com os objetos, com as informações e com o conhecimento? Este professor deve interagir de outras formas com a memória e com o pensamento das crianças pequenas? Este hiato, sem dúvida, pode gerar modos diferentes e contraditórios de compreensão do papel do professor da educação infantil como mediador no sistema de ensino do Rio de Janeiro.

No caso do RFCNei, como foi abordado anteriormente, o conceito de “mediação semiótica” se confunde com a concepção de professor mediador, incorrendo no risco de uma interpretação enviesada ou empobrecida do tema em questão. A partir da análise dos dois documentos, emergem algumas perguntas que, apesar de terem sido incluídas nas entrevistas, não serão respondidas, ao

longo deste trabalho, por fugir a seu objeto de estudo: a Multieducação e o RFCNei vêm sendo trabalhados pelas escolas? Dão ou não dão suporte teórico ao trabalho dos professores da educação infantil?

Os próximos capítulos estão voltados para perguntas específicas sobre as mediações dos sujeitos – adultos e crianças – no contexto escolar da educação infantil, colocadas ao longo deste primeiro capítulo, apresentando a pesquisa de campo, realizada em um escola do município do Rio de Janeiro. São sete meses de observação das ações de crianças e de professores de duas turmas da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) e do trabalho pedagógico da escola como um todo e, também, de construção de um diálogo permanente com estes sujeitos sobre suas concepções de educação infantil e de ser adulto e ser criança nesses espaços. Porém, antes de mergulhar no cotidiano propriamente dito das turmas, descrevo as opções metodológicas que foram utilizadas no estudo de campo, assim como apresento a escola, com sua estrutura e prática, contextualizando-a no cenário educacional do município em que está inserida.