

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRESA MARIANO NETO GONÇALVES SANTOS

**A INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO
PANDEMICO: compreensões a partir de Piaget e Vigotski**

**LUZIÂNIA – GO
2022**

ANDRESA MARIANO NETO GONÇALVES SANTOS

**A INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO
PANDÊMICO: compreensões a partir de Piaget e Vigotski**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia, sob a orientação da Mestra Maria Eneida da Silva.

**LUZIÂNIA – GO
2022**

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MM333 Mariano, Andresa
A INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO PANDEMICO: compreensões a partir de Piaget e
Vigotski / Andresa Mariano; orientador Maria Eneida
da Silva. -- Luziânia, 2022.
73 p.

Graduação - Pedagogia -- Unidade de Luziânia,
Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Piaget. 2. Vigotski. 3. Interação Comunicativa.
4. Educação Infantil. 5. Pandemia. I. da Silva, Maria
Eneida , orient. II. Título.

ANDRESA MARIANO NETO GONÇALVES SANTOS

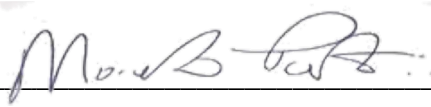
**A INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO
PANDEMICO: compreensões a partir de Piaget e Vigotski**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.


Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado, em 22 de março de 2022, pela Banca Examinadora composta pelos professores:



Profa. Ma. Maria Eneida da Silva
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Avaliador/Membro interno



Profa. Dra. Solange Cardoso
Avaliadora/Membro externo



Profa. Me. Nathália Barros Ramos
Avaliador/Membro externo

Dedico esta monografia aos meus pais Lázaro e Isabel, aos meus irmãos André e Adriana, ao meu esposo José Arnaldo e ao meu filho Asafe.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, que deu-me coragem e sabedoria para não desistir, mesmo diante das dificuldades que enfrentei ao longo da minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais Lázaro e Isabel, que sonharam com este momento tanto quanto eu.

Aos meus irmãos André e Adriana que conseguiram tornar minha vida mais leve, mesmo tudo parecia difícil e impossível aos meus olhos.

Ao meu esposo José Arnaldo e ao meu filho Asafe Mariano, que foram pacientes comigo do início ao fim, mostrando que é possível vencer mesmo lidando com a vida do lar, do trabalho, da maternidade e dos estudos.

À minha orientadora Profa. Ma. Maria Eneida, pelas sugestões que foram tão preciosas e por ter acreditado na realização deste trabalho.

Às minhas colegas de graduação, em especial, Layane Nunes, Ivane dos Santos, Bianca Jesser, Geisse Saraiva, Deidiana Rocha e Maria Santos, pois com vocês dividi todas as minhas dúvidas, medos, experiências e alegrias. Essa conquista está sendo nossa.

A todos os professores e equipe que fazem parte da Universidade Estadual de Goiás – UnU de Luziânia, vocês foram uma parte essencial do meu sonho, do meu caminhar e dos aprendizados que adquiri.

Por fim, agradeço a todos os meus bons amigos que nos tempos de incerteza e solidão apresentaram o meu nome em oração na presença de Deus.

“Dê-me, Senhor, agudeza para entender, capacidade para reter, método e faculdade para aprender, sutileza para interpretar, graça e abundância para falar, acerto ao começar, direção ao progredir e perfeição ao concluir.” (São Tomás de Aquino)

RESUMO

O agravamento sanitário provocado pelo novo coronavírus ocasionou diversas mudanças no cenário educacional brasileiro. Em decorrências ao isolamento e distanciamento social, muitas instituições escolares, principalmente as que fazem parte da primeira etapa da Educação Básica, tiveram que aderir a um novo modelo de ensino a fim de que os educandos pudessem dar continuidade em seus estudos. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva investigar compreensões acerca da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico, sob as perspectivas da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e da Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vigotski. Para isso, busca-se apresentar quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem, realizar o Estado da Arte das produções de ambos os autores que foram publicadas entre 2015 e 2020 em teses e dissertações, e, também, analisar como as teorias piagetianas e vigotskianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico. Para este propósito, a metodologia está sendo elaborada a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, e através do tipo Estado da Arte. Diante do exposto, para o referencial teórico foram consultadas as obras de autores tais como: Piaget (2004; 2005; 2020; 2021), Vigotski (2000; 2001; 2007) e Vygotskii; Luria; Gil (2010). Os resultados mostram que as interações criança-criança, adulto-criança e adulto-meio-criança, são fundamentais para o desenvolvimento sensitivo, motor e cognitivo. Este estudo baseado nas teorias piagetianas e vigotskianas também confirma que, o fechamento das escolas devido à pandemia, e o afastamento social das crianças na Educação Infantil, deixaram lacunas nas aprendizagens dos educados, exigindo do professor um novo olhar e propostas para o ensino em sala de aula. Portanto, considera-se que a partir desse trabalho, motivaremos o leitor a refletir como as concepções apresentadas podem coadjuvar na Educação Infantil, mostrando o quanto a interação é um dos fatores essenciais para o progresso da vida. Sinaliza-se, então, a necessidade de descobrir novas direções no que se refere às práticas do professor em sala de aula; no levantamento de informações sobre as futuras defasagens cognitivas que surgiram ou poderão surgir na vida dos educandos pós-pandemia e, na ampliação de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Piaget. Vigotski. Interação Comunicativa. Educação Infantil. Pandemia.

ABSTRACT

The health worsening caused by the new coronavirus caused several changes in the Brazilian educational scenario. As a result of isolation and social distancing, many school institutions, especially those that are part of the first stage of Basic Education, had to adhere to a new teaching model so that students could continue their studies. In this sense, the present work aims to investigate understandings about communicative interaction in Early Childhood Education in a pandemic context, from the perspectives of Jean Piaget's Genetic Epistemology and Lev Vygotski's Historical-Cultural Psychology. For this, we seek to present who Piaget and Vygotsky were and their language studies, perform the State of the Art of the productions of both authors that were published between 2015 and 2020 in theses and dissertations, and also analyze how Piagetian theories and Vygotskian can contribute to the understanding of communicative interaction in Early Childhood Education in a pandemic context. For this purpose, the methodology is being elaborated from a bibliographic research, and through the State of the Art type. Given the above, for the theoretical framework, the works of authors such as: Piaget (2004; 2005; 2020; 2021), Vygotsky (2000; 2001; 2007) and Vygotskii were consulted; Luria; Gil (2010). The results show that child-child, adult-child and adult-middle-child interactions are fundamental for sensory, motor and cognitive development. This study based on Piagetian and Vygotskian theories also confirms that the closing of schools due to the pandemic, and the social withdrawal of children in Early Childhood Education, left gaps in the learning of the educated, requiring from the teacher a new look and proposals for classroom teaching. of class. Therefore, it is considered that from this work, we will motivate the reader to reflect on how the concepts presented can help in Early Childhood Education, showing how much interaction is one of the essential factors for the progress of life. Therefore, the need to discover new directions regarding the teacher's practices in the classroom is signaled; in the collection of information about the future cognitive gaps that have arisen or may arise in the lives of post-pandemic students and, in the expansion of new knowledge.

Keywords: Piaget. Vygotsky. Communicative Interaction. Child education. Pandemic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ESTUDOS SOBRE A INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM PIAGET E VIGOTSKI.....	16
2.1	Piaget e a Epistemologia Genética.....	16
2.2	Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural.....	29
3	ESTUDOS DA LINGUAGEM: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM PIAGET E VIGOTSKI.....	35
3.1	A pesquisa do tipo estado da arte no site da CAPES.....	35
3.2	Análise das teses e dissertações encontradas.....	39
4	INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO PANDÊMICO: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VIGOTSKI.....	58
4.1	Pandemia e o ensino da criança na Educação Infantil.....	58
4.2	A Primeira Infância e a Educação Infantil: contextos históricos.....	60
4.3	Desafios e possibilidades: contribuições das teorias piagetianas e vigotskianas para o trabalho do professor da Educação Infantil em tempos pandêmicos.....	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

Por intermédio da linguagem o indivíduo não só se comunica, mas passa a socializar-se e expressar suas ideias. Além dessa interação construir visões de mundo, também revela-se enriquecedora e transformadora para a vida, visto que a socialização faz parte da essência humana e, é através dela que o homem constrói sua identidade e se desenvolve psicológica, física e intelectualmente. Quando se fala em interação, dois autores destacam-se pela iminência de seus grandes estudos: Jean Piaget e Lev Vigotski.

Os escritos deles mostram que a infância é o período mais marcante da vida do ser humano, sendo uma das etapas em que ocorrem as mais significativas aprendizagens que terão seus reflexos na fase adulta. Um desses importantes ciclos é a interação comunicativa, que ao ser consolidada, dá abertura para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais da criança.

Visto que a Primeira Infância é base para todas as aprendizagens humanas, o afastamento social provocado pela covid-19 afetou diretamente na vida dos educandos que estão em período escolar, sobretudo, aqueles que fazem parte da Educação Infantil. Sabe-se que, a linguagem está ligada com as interações sociais e comunicativas da criança com seus pares e com adultos, e, mesmo diante das organizações metodológicas que muitas instituições aderiram durante a pandemia, muitos educandos foram impedidos de frequentar a escola, que é em sua essência um ambiente lúdico, capaz de oferecer mediações que estimulem a autonomia, o raciocínio, o senso crítico e a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, foram inúmeros cientistas que estudaram as relações que o indivíduo estabelece entre si, com o meio e em diferentes contextos, considerando como ocorre o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a linguagem. Diante do exposto e para alcançarmos tal entendimento, o presente trabalho tem como alicerce principal apontar as contribuições dos pressupostos teóricos básicos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotski (1896-1934).

A escolha desses autores foi fundamentada nas observações de suas importantes obras e em suas relevâncias para diversas áreas, entre elas a da educação. Apesar de suas ideias serem divergentes, ambas explicitam a importância do desenvolvimento no tocante à

interação comunicativa, a qual pode ajudar-nos a trazer devidas compreensões sobre o que a Educação Infantil tem enfrentado no contexto pandêmico.

Sendo assim, esta pesquisa justificou-se nas experiências que adquiri enquanto atuava em sala de aula na Educação Infantil, e ante os muitos questionamentos que fiz ao longo dessa caminhada. Percebendo que durante a pandemia as escolas foram fechadas e as aulas presenciais foram suspensas, surgiram-me indagações acerca de qual é a importância da interação comunicativa para as crianças; como e quais são as fases em que ocorre esse processo e, quais autores estudaram a respeito. Visto que a escola é um dos importantes lugares que promove oportunidades para ser trabalhada a afetividade, a brincadeira, o diálogo, a linguagem, a escuta, a curiosidade, as diferentes visões de mundo e, a troca de experiências e conhecimentos, devido aos fatos que foram vivenciados, tive o anseio de querer entender como é que as teorias de piagetianas e vigotskianas poderiam ajudar-nos a entender a interação social e a troca comunicativa das crianças que estão em período escolar e, que sofreram os impactos do isolamento e afastamento social provocado pela covid-19.

De acordo com as informações apresentadas, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico? E para complementação do trabalho foram levantadas as seguintes questões específicas: quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem? Como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, é apresentada em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020? De que maneira as teorias de piagetianas e vigotskianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico?

A partir desses questionamentos, nosso objetivo geral foi o de investigar as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico; e os específicos foram: 1. Apresentar quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem; 2. Compreender como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, é apresentada em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020; 3. Analisar de que maneira as teorias piagetianas e vigotskianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico.

Para os fins didáticos e melhor apresentação metodológica da pesquisa apresentada, trazemos no Quadro 1 a coerência entre problema, questões específicas, objetivos e metodologia.

Quadro 1 – Quadro de Coerência da pesquisa

QUESTÃO GERAL / PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA
Quais as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico?	Investigar as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico.	Análise das obras de Piaget e Vigotski; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa do tipo Estado da Arte na base de dados da CAPES.	Piaget (2004) Piaget (2005) Piaget (2020) Piaget (2021) Vigotski (2000) Vigotski (2001) Vigotski (2007) Vygotskii; Luria e Gil (2010)
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA
Quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem?	Apresentar quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem.	Pesquisa bibliográfica	Piaget (2004) Piaget (2005) Piaget (2020) Piaget (2021) Vigotski (2000) Vigotski (2001) Vigotski (2007) Vygotskii; Luria e Gil (2010)
Como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, é apresentada em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020?	Compreender como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, é apresentada em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020.	Pesquisa do tipo Estado da Arte na base de dados da CAPES	Ferreira (2002) Piaget (2004) Piaget (2005) Piaget (2020) Piaget (2021) Vigotski (2000) Vigotski (2001) Vigotski (2007) Vygotskii; Luria e Gil (2010)
De que maneira as teorias de Piaget e Vigotski podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico?	Analisar de que maneira as teorias piagetianas e vigotkianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico.	Análise das obras de Piaget e Vigotski	Piaget (2004) Piaget (2005) Piaget (2020) Piaget (2021) Vigotski (2000) Vigotski (2001) Vigotski (2007) Vygotskii; Luria e Gil (2010)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a finalidade de obter respostas acerca da problematização e objetivos, para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico e, do tipo Estado da Arte.

O cerne norteador deste trabalho foi investigar as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico, objetivando apresentar quem foram os referidos autores e seus estudos da linguagem; como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, é apresentada em teses e dissertações; e de que maneira as teorias piagetianas e vigotskianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil diante do momento pandêmico que está sendo enfrentado. Podendo assim coadjuvar significativamente na prática do professor em sala de aula, bem como na ampliação de novos conhecimentos.

Então, o delineamento foi abordado a partir de uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.”. Assim, dando possibilidade para que o pesquisador faça levantamentos e revisões daquilo que está disponível como material teórico, facilitando as reflexões e conclusões a respeito do que está sendo estudado. Ainda sobre, Manzo (1971, p. 32) ressaltou que esse tipo de pesquisa "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente".

Como direcionamento, fizemos uma pesquisa do tipo Estado da Arte em publicações científicas entre os anos de 2015 a 2020, que conforme Ferreira (2002, p. 257) essa pesquisa visa:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários

Tal investigação deu-se por meio de uma busca criteriosa em teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para esse fim, os descritores de busca foram assim definidos: “interação comunicativa em Piaget na Educação Infantil”; “interação comunicativa em Vigotski na Educação Infantil”; “interação em Piaget na Educação

Infantil”; “interação em Vigotski na Educação Infantil”; “epistemologia genética em Piaget na Educação Infantil” e “teoria histórico-cultural em Vigotski na Educação Infantil”.

Conforme foi dito anteriormente, o campo teórico para conduzir este estudo ocorreu sustentado em autores como Piaget (2004; 2005; 2020; 2021), Vigotski (2000; 2001; 2007) e Vygotskii¹; Luria; Gil (2010). Essa escolha deu-se pelo fato deles contribuírem para a história da educação, e por seus estudos demonstrarem tamanha relevância até os dias de hoje, sendo aplicados em todo o mundo e em diversas áreas do conhecimento. Importante ressaltar que, nas publicações de Piaget e Vigotski, podemos ver ideias conjuntas ao estudar a linguagem, a gênese dos processos mentais e, a importância da interação para o aprendizado e desenvolvimento.

Destarte, para a organização da presente monografia, dividimos o trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo *Estudos sobre a interação comunicativa em Piaget e Vigotski*, apresentamos as histórias de vida de ambos os autores e, quais são seus principais estudos que contribuíram notoriamente para o campo da ciência.

No segundo capítulo *Estudos da linguagem: o que dizem as teses e dissertações sobre a interação comunicativa na Educação Infantil em Piaget e Vigotski*, realizamos o estado da arte a fim de fazermos um mapeamento das produções publicadas entre os anos de 2015 e 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Buscamos, também, mostrar o que outros pesquisadores discutiram a respeito da interação comunicativa.

Por fim, no terceiro capítulo intitulado *Interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico: contribuições de Piaget e Vigotski*, foi apresentado como as teorias piagetianas e vigotskianas podem ajudar-nos a compreender a significância da interação comunicativa na Educação Infantil, discorrendo sobre os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico e da vida da criança durante o contexto pandêmico. Apresentou-se, em seguida, nossas considerações finais e as referências.

¹ Em diversas obras o nome do autor russo tem sido escrito de diferentes formas, como: Vygotskii, Vygotsky, ou ainda Vigotsky. Porém, neste trabalho adotaremos a escrita Vigotski. A alteração no nome ocorrerá, com exceção, quando outro pesquisador mudar sua grafia.

2 ESTUDOS SOBRE A INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM PIAGET E VIGOTSKI

Desde que nascemos estamos imersos a uma cultura, e a vida social a qual pertencemos revela que a interação é um processo a qual o indivíduo vivencia do nascimento até atingir a idade adulta. Interagimos quando, inicialmente, pertencemos a um grupo familiar e, também, quando passamos a estar reunidos em sociedade na vida cotidiana. Essa é uma etapa de grande relevância para a construção da aprendizagem e da identidade que adquirimos, bem como dos conhecimentos, valores, costumes, crenças, atitudes e linguagem que, conseqüentemente, serão consolidados a partir desse momento.

Neste capítulo discorreremos quem foram Piaget (1896-1980) e Vigotski (1896-1934), assim como quais são os principais pressupostos teóricos básicos de suas teorias acerca da linguagem e, conseqüentemente, da interação comunicativa.

2.1 Piaget e a Epistemologia Genética

O grande psicólogo, biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, conhecido como um dos maiores autores construtivistas do século XX, passou parte de sua vida se dedicando aos estudos e pesquisas sobre a construção do conhecimento, bem como as etapas de sua evolução mental. Seu objetivo estava em fugir das meras especulações a fim de mostrar como de fato esses processos acontecem, e tudo sendo investigado de forma sistemática e minuciosa.

Jean William Fritz Piaget, mais conhecido como Piaget, nasceu na cidade de Neuchâtel, Suíça, no dia 09 de agosto de 1896. Vindo de uma família bastante intelectualizada e disciplinada, cresceu tendo uma postura séria em todas as situações de sua vida, principalmente no que tange ao trabalho e ao estudo.

Ainda na adolescência interessou-se pela área da ciência científica e, começou a fazer pequenas observações e anotações de tudo o que via ou experimentava, tanto que aos 16 anos de idade conseguiu publicar o seu primeiro artigo sobre um pardal albino. Foi exatamente nessa idade que Piaget obteve sucesso em seus primeiros estudos sobre Zoologia, mostrando, precocemente, tamanho conhecimento em relação à área científica.

Aos 21 anos de idade licenciou-se em Ciências Naturais e, com 22 anos, obteve seu título de doutor em Ciências. Sua tese defendida foi sobre a malacologia², um dos ramos da Biologia, onde dedicou-se a falar sobre a divisão dos moluscos nos Alpes valesinos.

Após a primeira publicação, sua significativa carreira começou a ganhar um novo rumo. Nota-se que os pequenos aprendizados realizados durante seus estudos como zoologista, cederam lugar ao surgimento de diversas pesquisas, principalmente àquelas relacionadas à explicação do processo do conhecimento.

Ele exerceu trabalhos no Instituto Rousseau; lecionou livremente na Faculdade de Ciências, da Universidade de Genebra; foi professor de Psicologia e Filosofia das Ciências na Universidade de Neuchâtel, assim como de Psicologia Experimental, na Universidade de Genebra. Já em 1952, o suíço passou a dar aulas como professor titular na Universidade de Sorbonne, dirigindo o curso de Psicologia Genética.

Em busca de compreender a estruturação do conhecimento, a aquisição da linguagem e por quais processos e etapas elas acontecem, foi quando sucedeu um dos mais conhecidos trabalhos de Piaget, a Epistemologia Genética. Ele percebeu que há uma enorme diferença entre o desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto, sendo que “a formação dos mecanismos mentais na criança é o que mais explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto” (PIAGET, 2004, p. 99).

As ideias do epistemologista suíço parte da teoria construtivista, a qual defende que não recebemos nada pronto e que a relação sujeito-meio faz parte da construção humana. Já os seus estudos sobre a gênese do conhecimento buscam compreender como acontece o desenvolvimento cognitivo, especialmente a construção da inteligência no indivíduo. Para isso, ele integra que o crescimento cognitivo, a começar pela criança, se dá por assimilação, acomodação e equilíbrio, conceitos a qual definiremos posteriormente.

Piaget também descobriu que existe uma sequência lógica a qual todas as pessoas vão passar durante suas vidas, e essa é uma das condições maturacionais que não podem ser desconsideradas, visto que para o desenvolvimento ser completo deve-se colocá-las em contato com o meio físico e social. Essa sequência de desenvolvimento é dividida pelos

² A malacologia é o ramo da ciência que se ocupa dos estudos sobre moluscos. (COLLEY; SIMONE; SILVA, 2012).

seguintes estágios: Período Sensório-motor (0-2 anos); Pré-operacional (2-7 anos); Operatório-concreto (7-12 anos) e Operatório Lógico-Formal (12 em diante).

Em busca de respostas sobre o desenvolvimento psicogenético e a demonstração de possíveis hipóteses, Piaget começou a escrever diversos artigos que logo transformaram-se em importantes obras. Montenegro (1895, p. 23-24) define que ele:

[...] começou a conduzir estudos em diferentes aspectos do comportamento, em ordem, para compreender o desenvolvimento cognitivo: linguagem, raciocínio, explicação causal e julgamento moral. Os resultados desses estudos são descritos e discutidos em cinco livros, publicados entre 1923 e 1932 (Piaget, 1923, 1924, 1926, 1927, 1932). O período de publicação desses livros constitui o primeiro período de sua teoria.

Essas cinco importantes obras são: “A linguagem e o pensamento na criança” (1923); “O julgamento e o raciocínio na criança” (1924); “A representação do mundo na criança” (1926); “A causalidade física na criança” (1927) e, “O juízo moral na criança” (1932).

Já em 1936, para falar sobre a origem da inteligência da criança, foi publicada a seguinte trilogia: “O nascimento da inteligência na criança”; “A construção do real na criança” e, “A formação do símbolo na criança”. E em 1967, publica-se a obra “Biologia e Conhecimento”.

Ao todo, foram mais de 40 escritos publicados, incluindo trabalhos científicos. Suas pesquisas sobre a Epistemologia Genética, a psicologia do desenvolvimento e o campo da inteligência infantil, têm seus contributos para a educação e principalmente para nossa compreensão em relação ao homem e às suas diversas formas de interação. Por fim, no dia 16 de setembro de 1980, Piaget faleceu em Genebra, Suíça, deixando um enorme legado.

Em vida, Piaget defendeu que há alguns estágios a qual o indivíduo passa durante seu desenvolvimento e que eles se complementam a partir do momento que avança. Por isso, ao surgir a Epistemologia Genética, o seu foco foi buscar responder como o homem constrói o conhecimento, visto que eles acontecem em períodos sucessivos.

Desta maneira, apesar do seu foco estar na criança, de modo geral, o epistemólogo acreditava que o conhecimento jamais poderia ser pré-determinado, e muito pouco considerado como inato. Para ele, sua construção se baseia em estruturas não pré-formadas, de forma biológica e cognitiva, assim como a partir do convívio social. Nisso, ressalta que “o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e

os objetos, [...] mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido” (PIAGET, 1967, p. 590).

Através disso, Piaget formulou três mecanismos básicos que são responsáveis pela adaptação do indivíduo e que vão permear tanto na infância, quanto na adolescência e vida adulta. Essa adaptação está presente em todas as suas relações, sendo um processo e consequência de quando ele tenta adaptar-se ao meio físico.

Para chegar nesse estado, o sujeito passa por três processos fundamentais denominados de assimilação, acomodação e equilíbrio. Para ele, esses pólos são “de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual” (PIAGET, 1996, p. 309).

A *Assimilação* é o primeiro processo que faz parte da vida psíquica, e sua construção se dá a partir da adaptação do indivíduo com o meio e sobre um objeto de conhecimento. Ela diz respeito aos ajustamentos que o sujeito precisa fazer para integrar novos conteúdos às estruturas que foram adquiridas ou que já são existentes, visto que o “desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva com a adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 2004, p. 17).

Nisso notamos que o papel fundamental da assimilação é o de enriquecer as estruturas cognitivas através dos estímulos que recebemos exteriormente, sejam esses conteúdos de nosso conhecimento ou não. Assim, a criança aprende a extrair, assimilar, interpretar e reter informações sobre um dado momento, onde haverá perturbações em seu equilíbrio cognitivo que a ajudará a criar respostas para suas inquietações, até que finalmente consiga retornar novamente ao patamar de equilíbrio. Piaget (1976, p. 59) diz que:

Assimilar um objeto a um esquema torna [...] a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências, mesmo quando ela tem lugar por constatação. Em resumo, poder-se-ia dizer então que uma assimilação é uma associação acompanhada de inferência.

Conforme vai acontecendo o desenvolvimento natural-cognitivo, por mais que haja ideias anteriores dentro da criança e que se dá de um jeito único em cada uma, às novas informações que serão adquiridas podem fazer com que elas os internalizem ou modifiquem. Por isso,

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (PIAGET, 2020, p. 18).

Para que haja a integração desses novos conceitos e a recuperação do equilíbrio que foi perdido devido uma insatisfação de assimilar o objeto que o sujeito interage, outro esquema que justifica o estímulo anterior e a passagem da criança para algo mais complexo chama-se *Acomodação*. Ela “é o conjunto de associações adquiridas no contato com os objetos” (PIAGET, 2020, p. 73), e seu surgimento dá-se a partir do momento em que o indivíduo precisa modificar todas as suas estruturas mentais, inclusive o seu comportamento, para submeter-se às exigências exteriores, sendo ela o “resultado das pressões exercidas pelo meio” (PIAGET, 2020, p. 17).

Nessa fase a criança encontra equilíbrio, acomodação e respostas para as inquietações que surgiram durante a fase da assimilação. Nesse caso, deixa de só assimilar uma informação e passa a ter alterações em seus esquemas e comportamentos, ao ponto de adaptar-se ao ambiente e a mudar as informações que foram adquiridas durante seu progresso. Aqui, inicia-se o processo de conhecimento.

Para compreendermos essas modificações que ocorrem na passagem da assimilação para a acomodação, Piaget (2004, p. 17) salienta que essa necessidade tende a:

Reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos. Nesse ponto de vista, toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo. (...) Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio. [...] Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior.

Destarte, quando a criança entra em contato com um novo objeto do conhecimento, ela enfrentará conflitos, inquietações e resistências. Ao ter seus esquemas mentais modificados, ela começa a agir sobre o objeto para que um novo conhecimento seja construído. Em vista disso, em seu sistema cognitivo durante a assimilação e acomodação, precisará existir um ponto de equilíbrio, o qual Piaget denomina de *Equilíbrio*.

Ao passar por diversas fases de desequilíbrio e reequilíbrio, na equilíbrio é possível notar como está sendo o desenvolvimento da criança, visto que nessa fase ela já

começa a compreender sobre o que acontece em seu cotidiano, e tem uma melhor compreensão dos objetos que a cerca. Sobre isso, Piaget (2004, p. 14) afirma que:

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Depois de passar pelos estágios que antecedem a equilibração, a criança ou, o sujeito, internaliza e organiza os novos dados que serão recebidos, aperfeiçoando-se através da equilibração à medida em que vai recebendo os novos estímulos. Visto que ela é “necessária para conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social” (PIAGET, 1976, p. 126).

Com estes critérios e com os avanços dos estudos, Piaget buscou incansavelmente apresentar como ocorre o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança à medida que avançam de idade, segundo o autor, tal dedicação tem como base “conhecer melhor a própria criança ou com o objetivo de aperfeiçoar os métodos pedagógicos” (PIAGET, 2004, p. 99).

Ele acreditava que as estruturas operatórias eram a base do conhecimento. Além de elas terem conexão com o meio, também se mantém ativas até que a criança alcance um nível superior de inteligência. Por isso ressalta dizendo que “as estruturas lógicas se formam pouco a pouco, no curso do desenvolvimento da criança, em conexão com a linguagem e, sobretudo, com as trocas sociais” (PIAGET, 2004, p. 102).

De forma bastante sucinta, o autor definiu quatro estágios cognitivos que fazem parte da vida da criança à medida que o seu desenvolvimento avança. Eles são chamados de período sensório-motor, período pré-operacional, período das operações concretas e período das operações formais.

O Período Sensório-motor (0 a 2 anos) é a etapa que antecede a linguagem. Ela é considerada a primeira inteligência a ser manifestada e que é fundamental para a fase da aprendizagem. Esse é um período em que não há manifestações de símbolos por parte do bebê, visto que ele não apresenta “pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (PIAGET, 2021, p. 11).

Embora a linguagem não seja existente, por meio da sua interação com o meio, é permitido que ele desenvolva seu psíquico e adquira novos hábitos. Piaget (2021) mostrou

que durante essa fase, mesmo sem o bebê demonstrar sinais, todo seu desenvolvimento torna-se importante, pois ele aprenderá a desenvolver suas subestruturas cognitivas, de modo que isso será base para o seu pensamento representativo e para o seguimento do próximo estágio. Um ponto crucial é que por mais que não haja verbalização, essas ausências não limitam o surgimento de resultados significativos, pois o desenvolvimento cognitivo das estruturas mentais continua acontecendo.

Essa inteligência nem por isso deixa de resolver, finalmente, um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos etc.), construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais (PIAGET, 2021, p. 12).

Existem seis subestágios que darão sequência e complementam o período sensório-motor, onde cada etapa marca o processo de que gradualmente o bebê irá adquirir novas capacidades, são eles: o “Exercício dos Reflexos”; as “Primeiras Adaptações Adquiridas e a Reação Circular Primária”; as “Reações Circulares Secundárias e os Processos Destinados a Fazer Durar os Espetáculos Interessantes”; a “Coordenação dos Esquemas Secundários e sua Aplicação às Novas Situações”; a “Reação Circular Terciária e a Descoberta de Novos Meios por Experimentação Ativa” e, a “Invenção de Novos Meios por Combinação Mental”.

Exercício dos Reflexos: nesse período Piaget busca apresentar como ocorre o desenvolvimento de maneira biológica e global. O seu surgimento dá-se até o primeiro mês de vida, onde nas primeiras semanas pode-se observar na criança a manifestação do esquema reflexo. Nele há a presença de ações como “os reflexos da sucção e de preensão, os gritos e fonações, os gestos e atitudes dos braços da cabeça ou do tronco etc” (PIAGET, 2020, p. 34). Por exemplo, durante a manifestação da sucção, a criança sente o desejo de sugar um mamilo sempre quando este for aproximado. Por causa do reflexo e da constante repetição, essa ação faz com que ela coloque na boca quaisquer objetos que estiverem ao seu alcance, não sabendo diferenciar o que é um objeto e o que é um alimento. Suas ações não estão ligadas a nenhum sentimento, visto que elas são puramente reflexivas e egocêntricas.

Primeiras Adaptações Adquiridas e a Reação Circular Primária: à medida que o tempo for passando, durante 1 mês a 4 meses e meio, surgem, então, as adaptações não-inatas da criança. Aqui as ações anteriores são modificadas, ela passa a adquirir novos

hábitos, retém informações e, começa a apresentar desajustes que serão transformados em função ao meio ambiente. Para Piaget (2020, p. 57), nesse estágio é onde há uma acomodação adquirida. A repetição da criança sobre uma determinada situação ou objeto torna-se rotineiro, e suas ações transformam o espaço que ela está inserida, e não o contrário. E isso “não se trata, com efeito, de associações impostas pelo meio ambiente, mas de relações descobertas e mesmo criadas no decorrer da exploração levada a cabo pela própria criança” (PIAGET, 2020, p. 63). Em conclusão, surgem também as percepções visual (noção de espaço, formas, dimensões, relevos, distâncias etc.), fonação (gritos), auditivo (interesse por sons), tátil (preensão), postural etc.

Reações Circulares Secundárias e os Processos Destinados a Fazer Durar os Espetáculos Interessantes: nessa fase as ações da criança deixam de ser biológicas e passam a ser voltadas para a interação do meio e, especificamente, sob um objeto externo. Sua ação torna-se mais expressiva, repetitiva e acentuada. Piaget (2020, p. 152) ressalta que:

As “reações circulares secundárias” prolongam, efetivamente, as reações circulares observadas até aqui, ou seja, tendem essencialmente para a repetição: após ter reproduzido os resultados interessantes descobertos, por acaso, no seu próprio corpo, a criança procura cedo ou tarde, conservar também aquelas que obtém quando a sua ação incide sobre o meio externo.

Destarte, a criança passa de uma transição para outra e deixa a atividade reflexiva para vivenciar algo pré-inteligente e consciente. Ao manusear um objeto ela começa a entender que através dele uma nova atividade pode surgir, sendo ela uma causalidade. Um ponto crucial é que nesse período o mundo vai se tornando mais claro, e ao agir a criança percebe o resultado da sua própria ação. Surgindo entre os 4 meses e meio até os 8 meses, os comportamentos dela “[...] dependem ainda da repetição, já embora lhe sejam superiores do ponto de vista da complexidade, e já dependem da coordenação inteligente, embora lhe sejam inferiores do ponto de vista da dissociação dos meios e fins” (PIAGET, 2020, p. 153). Nessa fase a criança continua aprimorando sua percepção visual e tátil, aprende a segurar diferentes objetos, observa com atenção aquilo que está sendo tocado, sacode e balança diversos objetos etc, tendo diferentes tipos de ações. Essa relação com a visão e a preensão representa que está sendo consolidado a sua ação com o mundo.

Coordenação dos Esquemas Secundários e sua Aplicação às Novas Situações: esse estágio inicia-se entre os 8 meses e vai até os 12 meses de idade. Nessa fase as ações da

criança deixam de estar centradas no meio externo, passando a estar relacionada com seu próprio corpo e para outros fins. Ela é marcada pelo “mecanismo da inteligência e à elaboração de objetos, de grupos espaciais e, ainda, das séries causais e temporais” (PIAGET, 2020, p. 202), passando, então, a renascer as suas condutas inteligentes. Para Piaget, nesse estágio a ação da criança:

Deixa de funcionar por simples repetição e passa a admitir, dentro do esquema principal, toda uma série mais ou menos longa de esquemas transitivos. Portanto, há simultaneamente uma distinção entre o fim e os meios e uma coordenação intencional dos esquemas. O ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, pura e simplesmente, os resultados interessantes, mas a atingi-los graças a novas combinações (p. 203).

Diante do exposto, nota-se que é através da coordenação dos esquemas secundários que a criança aprende a relacionar as coisas externas consigo mesma, e ela se propõe a atingir um objetivo que vai além da sua ação com o objeto. Por essa razão, “à medida que a ação se complica por coordenação dos esquemas, o universo objetiva-se e destaca-se do eu” (PIAGET, 2020, p. 203).

Por exemplo, Piaget (2020) diz que se um objeto for escondido, a criança é capaz de procurar por ele, afastando os obstáculos que a impede de encontrá-lo. Não obstante, se aquele mesmo objeto for direcionado para um lugar que não é de seu costume, sua ideia principal será de procurar por ele naquele primeiro local onde fora colocado, sem a pretensão de se deslocar para lugares diferentes.

Esse progresso na constituição do objeto caminha paralelamente à elaboração correlativa do campo espacial. Enquanto a atividade da criança manifesta-se apenas sob a forma de gestos isolados, isto é de esquemas não-coordenados entre si, os “grupos” de deslocamentos permanecem dependentes dos movimentos do sujeito; por outras palavras, o espaço só é percebido em função do eu e ainda não como um meio imóvel interligando todas as coisas (p. 203).

É certo que, ao consolidar às novas situações, a criança deixa de focar só em si, para, então observar, interagir e aplicar uma atividade e ação própria naquela situação ou objeto que está presente em seu meio. Por conseguinte, um dos pontos que marcam suas características próprias é o domínio da causalidade e do tempo. É durante essa ligação que, segundo Piaget (2000, p. 204), ela “começa a descobrir que existe um contato espacial entre a causa e o efeito e que, assim, qualquer objeto pode ser fonte de atividade (e não apenas o corpo do sujeito)”.

Como nessa fase há continuidade da inteligência da criança, em cada experiência vivida ela será direcionada a uma nova etapa, principalmente quando se depara com as novas situações cotidianas. Na presença de um novo objeto, suas ações se tornarão mais práticas ou sensório-motora, e ela também irá buscar outras formas de manipular um objeto, querendo saber para quais outros fins ele poderá ser utilizado. Em consideração a isso, Piaget (2000, p. 247) discorre que na presente fase ela aprenderá a adaptar os esquemas anteriores às circunstâncias atuais.

Reação Circular Terciária e a Descoberta de Novos Meios por Experimentação Ativa: o quinto estágio manifesta-se entre os 12 e 18 meses de idade. Para resolver problemas, nessa fase a criança passa a explorar os objetos de diversas formas, sendo marcada pela "constituição de novos esquemas devidos não mais à simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou de busca da novidade como tal" (PIAGET, 2020, p. 250). Ao buscar novos meios para explorar objetos desconhecidos, nessa fase a inteligência começa a funcionar e o pensamento concreto da criança se estabiliza. Piaget (2000, p. 250-251) discorre que a criança torna-se capaz de:

Resolver, doravante, os novos problemas que se lhe deparam, mesmo que nenhum esquema adquirido seja diretamente utilizável para esse efeito; e, embora a solução desses problemas não seja ainda encontrada por dedução ou representação, está, em todo caso, assegurada em princípio, graças ao jogo combinado da busca experimental e da coordenação dos esquemas.

Na reação circular terciária, a criança “adota uma conduta imprevista, por uma espécie de experimentação, em que é que o objeto ou evento é novo” (PIAGET, 2000, p. 252). Nota-se que ao descobrir um novo objeto, ela já não vai mais repetir movimentos espontâneos, mas sim, buscar uma nova forma de manusear o objeto, tentando assim encontrar alguma novidade durante a ação. E se algo não sair conforme planejado, ela buscará novas alternativas, ativando sua atividade intelectual e atingindo novos níveis de inteligência.

Em um experimento, Piaget (2000, p. 264), fez um experimento usando suportes, barbantes e varas. No suporte, a criança descobre uma forma de atrair para si um objeto distante, apoderando-se, primeiramente, do suporte que aquele objeto está colocado; já no barbante, ela encontra uma forma de atrair a si um objeto distante, e isso acontece por meio de um barbante que está amarrado no objeto, sendo ele apenas o prolongamento. Por fim, na vara, a criança busca alcançar um objeto usando uma vara, e ela será uma forma de

prolongar a ação da mão e sanar um desejo que está além da apreensão. Posto isto, descobre-se que ela inventa formas de solucionar problemas que estão em seu espaço-temporal, seja soltando, jogando ou puxando.

Invenção de novos meios por combinação mental: esse estágio manifesta-se dos 18 a 24 meses de idade, sendo ele um dos mais importantes períodos da vida. Piaget (2020, p. 311) cita Claparède, e diz que essa fase está sob controle da consciência das relações, onde a criança deixa de ter uma exploração empírica, e os conhecimentos atingem um nível ainda mais elevado, ao ponto da criança conseguir fazer combinações mentais.

Para melhor entendimento, ela terá de mentalmente imaginar situações que sejam favoráveis para si diante de uma situação nova, dependendo então daquilo que Piaget chama de “invenção súbita”.

A criança prevê, antes de experimentar, quais são as manobras que fracassarão e quais as que terão êxito; portanto o controle da experiência incide sobre a totalidade dessa situação e não mais, como antes, sobre os pormenores de cada iniciativa singular. Por outro lado, o método que deve concebermente ter êxito é o novo em si mesmo, quer dizer, resulta de uma combinação mental original e não de movimentos efetivamente executados em cada fase da operação (PIAGET, 2020, p. 320).

Sem o auxílio do meio ela já cria memórias, imagens e símbolos, que vão auxiliá-la ao longo de sua ação ante um objeto que está oculto ou distante do seu campo visual. A partir de agora, “há invenção e não apenas descoberta; por outra parte, há representação e não apenas uma exploração sensório-motora” (PIAGET, 2020, p. 320).

Em resumo, nota-se que o período sensório-motor que vai até os dois anos de idade é marcado pelas experiências da criança com o mundo exterior, e por mais que haja a ausência de palavras, o mesmo demonstra ser essencial para a vida, visto que nesse período ela já está explorando o meio físico por intermédio dos esquemas motores, o qual é responsável por marcar o desenvolvimento mental que está sendo consolidado.

O Período pré-operacional (2 a 6-7 anos) também denominado de função semiótica, é marcado pela presença da representação, mas diferente do que acontece no período sensório-motor. Nessa etapa os pensamentos da criança têm mais significado e ela consegue evocar mentalmente objetos ou acontecimentos ausentes, e isso graças à representação simbólica que será feita.

No período pré-operatório, o progresso para a inteligência representativa faz com que a criança desenvolva capacidades que são bastante importantes para o percurso do seu

desenvolvimento, é isso será realizado através da imitação diferida, do jogo simbólico, do desenho, da imagem mental e da evocação verbal. Sendo manifestadas num período que marca a primeira infância, nessa fase suas ações tornam-se egocêntrica, intuitiva e pré-lógica, marcada também pela manifestação do pensamento e da linguagem.

A imitação diferida apresentada é, “ao mesmo tempo, a prefiguração sensório-motora da representação e, por conseguinte, a passagem do nível sensório-motor para os das condutas propriamente representativas” (PIAGET, 2021, p. 54), ou seja, nessa fase a criança consegue efetuar imitações de pessoas ou de determinadas situações sem que eles estejam presentes.

Já no jogo simbólico, a criança interage consigo mesma através dos jogos, mas, continua sendo egocêntrica em suas representações mentais. Ao começar a usar sua própria imaginação para criar e brincar de “faz de conta” é imprescindível que a criança possa “dispor igualmente de um meio de expressão próprio, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades” (PIAGET, 2021, p. 57).

No desenho, a criança reconstrói suas ações. Durante o ato de desenhar ela faz a junção da imagem mental com a imitação do real. Sobre isso Piaget (2021, p. 61) cita os estudos de Luquet, onde afirma que “o sujeito começa desenhando o que sabe de um personagem ou de um objeto, muito antes de exprimir graficamente o que nele vê”. Tal representação iniciará através das garatujas, que são rabiscos que se manifestam como forma de mostrar o que se sabe. Posteriormente, com o avanço da idade, ela deixa o desenho desordenado para fazer desenhos mais realistas e elaborados.

Uma das últimas e mais importantes manifestações da função semiótica, é a evocação verbal, ou seja, o surgimento da linguagem. Antes a representação estava sendo voltada apenas para as ações da criança, mas agora, ao consolidar o pensamento e a linguagem, a representação torna-se acentuada, dando mais significado às ações. Aqui é onde a criança começa a ter capacidade de narrar histórias, interagir socialmente, evocar um objeto etc. Piaget (2021, p. 80) afirma que nesse processo:

A linguagem desempenha papel particularmente importante, pois, ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imagem etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento.

Dessa maneira, o período pré-operatório é marcado pela fase egocêntrica da criança e, principalmente, pelo desenvolvimento da linguagem. Nesse período todas as suas ações estão voltadas para o seu próprio ponto de vista e seu pensamento tende a ser mais concreto, mesmo que tenha desenvolvido a capacidade de criar situações. Elas também tentam olhar o mundo sob a perspectiva do outro, mesmo que inicialmente esse ato seja considerado difícil.

Já o Período das operações concretas (7 a 11-12 anos) é quando as ações da criança são mais lógicas e organizadas. Nessa fase o seu pensamento começa a ser menos egocêntrico, e ela já consegue fazer uma distinção entre aquilo que é real e o que é do seu imaginário.

Ao realizar operações concretas, a criança adquire a reversibilidade lógica e a flexibilidade, que vai fazer com que ela compreenda melhor todas as situações que estão sendo vivenciadas. Por intermédio de operações motora, perceptiva ou intuitiva, ela aprenderá a ordenar, agrupar, classificar, diferenciar etc, tornando suas estruturas operatórias mais desenvolvidas e variadas.

No Período das operações formais (a partir dos 12 anos), o sujeito deixa de ter um pensamento concreto e passa a pensar de maneira formal, conseguindo estabelecer soluções para problemas gerais. Diferente do período anterior, aqui ela já consegue fazer interpretações, levantar hipóteses e tirar conclusões, e isso significa que:

O sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal (PIAGET, 2021, p. 119).

Nesse ponto, o adolescente começa a criar suas próprias conclusões através das hipóteses que serão levantadas, admitindo se elas são verdadeiras ou não, e muitas das vezes sem a necessidade de fazer observações, manipular objetos ou vivenciar situações reais. Piaget (2021, p. 121) ressalta que ele:

Se torna capaz de combinar objetos, por um método exclusivo e sistemático, revela-se capaz de combinar idéias, ou hipóteses,, em formas de afirmações e negações, e utiliza assim operações proposicionais até então desconhecidas delas; a implicação (se... então), a disjunção (ou... ou os dois), a exclusão (ou... ou), a incompatibilidade (ou... ou nem um nem outro), a implicação recíproca etc.

Então, o indivíduo nesse período adquire novas estruturas intelectuais, e seus pensamentos passam a envolver o mundo real, a sua vida interior e a racionalidade. Começando a elaborar novas combinações que antes nunca foram experimentadas, dando início a sua independência de pensamento e principalmente ao conhecimento lógico-matemático.

Diante do exposto, pudemos ver como foram os estudos postulados por Piaget e no que consistiam suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Tal conhecimento faz-nos entender que ao avançar de idade e ao ser consolidada a linguagem, a interação da criança com objetos e o mundo exterior é um fator importante para o seu progresso cognitivo, o qual potencializa suas relações afetivas e sociais. Destarte, abordaremos agora sobre os importantes estudos de Lev Vigotski.

2.2 Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural

Nascido no mesmo período que Piaget, e conhecido por ser um dos maiores pensadores soviéticos e psicólogos do século XX, Vigotski deixou um enorme legado sobre o seu ponto de vista teórico-metodológico. As eminências de seus estudos e suas valiosas obras tornaram-se relevantes na contemporaneidade.

Lev Semyonovitch Vygotsky, conhecido mais por Vigotski, nasceu em Orsha, na capital de Bielarus, no dia 5 de novembro de 1896. Sendo o segundo filho de oito irmãos e vindo de uma família judaica, ele passou parte de sua vida na cidade de Gomel, em Bielorrússia. Até aos 15 anos de idade, foi educado em casa por tutores particulares, mas isso jamais impactou a diminuição dos seus conhecimentos. Tanto que em 1913, destacou-se por seu excelente desempenho, e por ser um bom aluno chegou a ganhar uma medalha de ouro como reconhecimento. Então, em 1917, concorreu à vaga universitária, onde conseguiu ingressar na Universidade de Moscou para estudar Literatura.

Durante 1917 a 1923, ao concluir o curso, sua primeira obra publicada foi um estudo do Hamlet, de Shakespeare, e esse mesmo estudo o incentivou a escrever a tão conhecida obra chamada “Psicologia da Arte”. Para ele a arte estava intrinsecamente ligada à vida, às relações sociais e, na estimulação dos sentimentos e potencialidades humanas, tendo ligação direta com aquilo que era biológico e cultural. Nisso Vigotski fundou um laboratório onde era ofertado um curso de psicologia, chamado de Instituto de Treinamento

de Professores. Tal iniciativa o incitou a escrever diversos estudos que posteriormente foram publicados na revista científica chamada “Psicologia Pedagógica”.

Ainda em 1924, o russo casou-se com Roza Smekhova, e teve duas filhas, Gita Vygotskaya e Asya Vygotskaya. Nesse período também começou a trabalhar juntamente com Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaivish Leontiev, onde juntos fizeram diversos estudos que contribuíram para a área da Psicologia. Ainda no mesmo ano, mudou-se para Moscou onde trabalhou no Instituto de Psicologia, atuando numa área chamada pedologia³ e, fundou o Instituto de Deficiências, onde eram realizados estudos em crianças que apresentavam anomalias físicas e mentais.

A partir disso, Vigotski começou a estudar o desenvolvimento analisando como ocorre sua maturação orgânica, bem como a compreensão de seus mecanismos. Suas análises originaram uma teoria do desenvolvimento infantil a qual está centrada numa perspectiva sociocultural conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para ele não tem como o ser humano, especificamente às crianças, desenvolver-se e nem existir isolado de sua própria espécie, e a interação social que é desempenhada tem um papel significativo no desenvolvimento, principalmente no que tange às funções mentais superiores a qual explicaremos posteriormente. Toda essa situação levou Vigotski a ter tamanho interesse pela medicina. Tanto que, entre 1925 e 1934, estudou no Instituto de Medicina, em Moscou, e logo após sua formação começou a lecionar psicologia na Academia de Psicologia da Ucrânia. Por fim, em 1934, ele morre aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose, uma doença pouco conhecida na época.

Vale ressaltar que em vida, ainda quando estava na universidade, Vigotski conviveu e estudou num período em que grandes homens estavam predominando, como Wilhelm Wundt, William James, Ivan Pavlov, Kohler, Lewin, Koffka, entre outros. No início suas teorias acabaram tendo algumas influências da psicologia europeia, porém, com o passar do tempo o objetivo do suíço era a de formular suas teorias no marxismo a partir do funcionamento intelectual humano. Scribner (2007) afirma que:

A maior razão para a relevância permanente do trabalho de Vigotski está no fato de que, em 1924 e na década subsequente, ele se dedicou à construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos

³ Pedologia é a ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 20).

princípios que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. Ao mesmo tempo, ele produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultados unicamente da maturação ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

Vigotski surgiu numa época em que a Rússia estava enfrentando fortes crises econômicas e repreensões pelo novo regime militar, e onde também os estudos de psicologia estavam sendo conduzidos por um caminho bem diferente daquilo que se pensava. No século XX, dois cientistas, K. N. Karnilov e G. I. Chelpanou, buscavam implementar e formular uma teoria da psicologia comportamental marxista, visto que para o novo governo a educação precisaria passar por novas mudanças.

Tendo voz, o suíço declarou que tudo o que estava sendo ensinado nas escolas de psicologia estavam impedindo que a única teoria dos processos psicológicos humanos surgisse. Então, a partir disso, objetivou modificar o pensamento soviético e implementar em suas teorias alguns elementos do marxismo, especificamente seus fenômenos psíquicos, mas, sem deixar de ser influenciado por todas as dogmáticas existentes.

Naquele período tornou-se o primeiro psicólogo a defender que a cultura tem forte influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e a base disso estava na teoria marxista a qual concordava ser bastante significativa. Assim, os estudos do suíço passaram a estar apreendidos nos princípios e pensamentos do materialismo dialético de Karl Marx, que defendia que “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento” Scribner (2007). Um dos pontos centrais da Teoria Histórico-Cultural apoiou-se em um dos pensamentos de Karl Max. E durante a elaboração de seus escritos, Vigotski (2010, p. 25) transcreveu o que mais lhe chamou atenção:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade.

Durante o percurso para estudar como se dá o desenvolvimento humano ao longo da vida, diversos estudos e hipóteses surgiram a respeito, fazendo comparações entre a psicologia humana e animal. Nos experimentos de Wolfgang Kohler, o objetivo era apresentar “observações do comportamento de chimpanzés com alguns tipos particulares de respostas em crianças” (VIGOTSKI, 2007, p. 5). Já o cientista como o K. Buhler, buscou analisar a relação que havia entre os animais e as crianças, estudando a “apreensão manual de objetos por crianças pequenas, sua capacidade de usar vias alternativas quando da consecução de um objetivo e o uso que elas fazem de instrumentos primitivos” (VIGOTSKI, 2007, p. 5). K. Buhler chegou à conclusão de que o ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo se dá através do raciocínio técnico que é percebido e semelhante tanto nas crianças quanto nos chimpanzés, e a partir disso outros estudos surgiram, como os de Shapiro e Gerke e Guillaume e Meyerson.

Apesar de tantos estudos experimentais, Vigotski (2007) manteve-se focado em apresentar como ocorre o desenvolvimento a partir da inteligência humana, mas sempre analisando aquilo que foi feito anteriormente por outros cientistas. Para ele,

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11).

Diante de tal quadro, Vigotski propôs apresentar compreensões acerca do desenvolvimento e a partir daquilo que ele chama de funções psicológicas superiores.

Antes de alcançar as funções psicológicas superiores, ainda durante o nascimento, a criança apresenta funções psicológicas elementares e que são de fato biológicas. Nela há manifestação da atenção, percepção, operações sensório-motoras, dentre outras importantes habilidades. Precocemente esses sinais são apresentados de forma inata e definidos por meio da percepção e reações automatizadas.

À medida que a criança vai se desenvolvendo, ela passa para um nível “superior”, interagindo com outras crianças e adultos mais experientes que ela, onde por meio dessa interação sociocultural, as funções psicológicas elementares transformam-se em funções psicológicas superiores, a qual é caracterizada pelo comportamento consciente e onde aparece a linguagem, a memória, o pensamento, o desenho, o planejamento, as ações intencionais etc. Para Vigotski (2010, p. 26), elas surgem “através da intrínseca interação

de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana.”.

Definidas diretamente pela presença de instrumentos e signos. Sobre suas definições temos a seguinte afirmação de Vigotski (2007, p. 55):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto de operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Esses dois mecanismos são vistos como mediadores na formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e são eles que distinguem os homens dos animais. Um dos importantes instrumentos que se manifesta nesse período e que marca um salto no psiquismo é o aparecimento da linguagem. Segundo Vigotski (2010, p. 26) seu papel está na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento, carregando consigo importantes conceitos que são base para o conhecimento humano.

Seguindo o ponto de vista apresentado, durante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são onde a aprendizagem surge e começa a desempenhar significativas funções na vida do sujeito. Embora muitos acreditem que o seu surgimento se dá a partir do momento em que a criança passa a frequentar a escola, Vigotski defende que ela está presente desde o primeiro ano de vida da criança. E por ser importante, surge, então, um conceito chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Para Vigotski (2007, p. 95), “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”, visto que esse processo ocorre quando o sujeito está em interação com a cultura e seus membros. Para ele, o desenvolvimento ocorre em dois níveis, sendo eles: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real é marcado pela fase em que o sujeito já consegue realizar suas atividades sozinho sem assistência de alguém com mais experiência, e ela se dá a partir das funções psicológicas superiores a qual demonstrará que todos os ciclos da criança estão completos. Em outras palavras, no discurso vigotskiano ela é definida como o nível em que as “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Em contrapartida, 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 presentes em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Nessa fase, a criança precisa da ajuda de pessoas mais velhas ou experientes que fazem parte de seu grupo social. Assim, elas serão orientadas a realizar atividades e solucionar problemas que no momento são impossíveis de acontecer, e todo processo ocorrerá por meio da assistência, da mediação, do diálogo ou, de outros meios favoráveis, até que ela consiga atingir autonomia diante da sua própria experiência.

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em fase de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (PIAGET, 2007, p. 98).

Em suma, as considerações apresentadas acima mostram quais são os pontos relevantes das teorias de Vigotski em relação ao desenvolvimento da criança. A seguir, apresentaremos alguns estudos que focaram em aprofundar e conhecer a respeito da Epistemologia Genética, de Piaget e, da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski.

3 ESTUDOS DA LINGUAGEM: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM PIAGET E VIGOTSKI

Neste capítulo fizemos um mapeamento das produções em teses e dissertações sobre a interação comunicativa na Educação Infantil, onde autores usaram as teorias de Piaget e Vigotski como referenciais teóricos. O objetivo desse mapeamento foi saber quais e quantos trabalhos já foram publicados acerca do objeto de nossa pesquisa. Por isso, a proposta metodológica foi do tipo estado da arte, realizada no Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

3.1 A pesquisa do tipo estado da arte no site da CAPES

O estado da arte se configura a realização de um mapeamento feito em produções científicas. Ele busca trazer conhecimentos sobre um determinado tema que já foi estudado, elaborado e publicado, dando a possibilidade de fazermos levantamentos a respeito de determinada área e do seu tempo de publicação, assim como trazer apontamentos sobre como está sendo seu enfoque. Ferreira (2002, p. 258) diz que elas são:

Reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

E mais do que fazer um mapeamento, tivemos como objetivo ampliar nossos conhecimentos sobre a interação comunicativa na Educação Infantil, e encontrar em cada análise uma forma de contribuição para a prática docente, pois até nisso o estado da arte também colabora. Pode-se afirmar que ele:

É um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática (MESSINA, 1998, p. 01).

Sob tais considerações, a pesquisa deu-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo sido exploradas teses e dissertações do período de 2015 a 2020. Para esse fim, optamos por

realizar o mapeamento a partir dos seguintes descritores de busca: “interação comunicativa em Piaget na Educação Infantil”; “interação comunicativa em Vigotski na Educação Infantil”; “interação em Piaget na Educação Infantil”; “interação em Vigotski na Educação Infantil”; “epistemologia genética em Piaget na Educação Infantil” e “teoria histórico-cultural em Vigotski na Educação Infantil”.

E para chegarmos ao resultado da pesquisa, fizemos um refinamento a partir das seguintes opções: do tipo “mestrado e doutorado”; dos anos de 2015 a 2020; da grande área de conhecimento “Ciências Humanas”; da área conhecimento “Educação”; da área avaliação “Educação”; da área concentração “Educação” e, do nome programa "Educação".

O banco de dados da pesquisa retém publicações de diferentes instituições, intituladas como: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Passo Fundo (UPF), dentre outros.

Ao procurar pelos seis descritores de maneira separada, percebemos que em todos eles foram apresentados a mesma quantidade de publicações, sendo estimadas 12.616 obras em cada, que somando dá o total de 75.696 produções entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Mostraremos no Quadro 2 essa relação com mais detalhamento.

Quadro 2 - Descritores, ano de publicação e número de produções encontradas no ano de 2015-2020

Descritores	Número de produções encontradas
“interação comunicativa em Piaget na Educação Infantil”	12.616
“interação comunicativa em Vigotski na Educação Infantil”	12.616
“interação em Piaget na Educação Infantil”	12.616
“interação em Vigotski na Educação Infantil”	12.616
“epistemologia genética em Piaget na Educação Infantil”	12.616
“teoria histórico-cultural em Vigotski na Educação Infantil”	12.616
Total geral	75.696

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CAPES⁴ (2022)

⁴ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Durante a pesquisa revolvemos fazer uma nova procura para certificar a quantidade de obras publicadas, porém, ela manteve-se a mesma com o total de 12.616 para cada descritor, e mesmo realizando o refinamento não conseguimos fazer tal redução. Diante disso, tornou-se impossível ler a proporção de teses e dissertações divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Então, buscamos realizar leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados, tendo um olhar atento às produções que mais apresentariam relação com o tema do nosso estudo, assim como o lapso temporal que estivesse em concordância com o tempo aqui proposto.

Embora a quantidade tenha sido bastante significativa, chegamos, finalmente, a selecionar dez trabalhos cujo título e objetivo se relacionam, de alguma forma, à área da Educação Infantil e, especificamente com os estudos de Piaget ou Vigotski. No quadro abaixo apresentaremos as informações provenientes dessa consulta.

Quadro 3 – Ordem cronológica das publicações analisadas que mencionam as teorias de Piaget ou Vigotski

(continua)

Tipo de publicação	Ano	Título	Autor (a)	Instituição
Tese	2016	Aprendizagem conceitual na Educação infantil	OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves	Universidade Estadual de Maringá
Tese	2016	A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra	BRAGAGNOLO, Adriana	Fundação Universidade de Passo Fundo
Dissertação	2017	Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura	KAISER, Patrícia Nunes de	Universidade de Brasília
Tese	2017	Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo	SOUZA, Janaina Gomes Viana De	Fundação Universidade Federal do Piauí
Dissertação	2017	Desenvolvimento da criança e educação infantil: simbolização, gênese e produção subjetiva	ZANLUCHI, Stelen Paula	Universidade de Passo Fundo

Tese	2018	Compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de Educação Infantil em uma perspectiva piagetiana	RODRIGUES, Tania Márcia da Cunha	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
Tese	2018	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil	REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas De	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
Tese	2018	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achaduros contemporâneos	CASTELLI, Carolina Machado	Universidade Federal de Pelotas
Tese	2019	Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural	GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai	Universidade Estadual De Maringá
Dissertação	2020	Interações da criança surda no contexto escolar: panorama de diferentes perspectivas na educação	MARICONI, Lucimara Valdambrini	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CAPES⁵ (2022)

No decorrer da busca, os resultados revelaram que as produções científicas que trata especificamente sobre a interação comunicativa na Educação Infantil em tempos pandêmicos, que é o foco do nosso trabalho, ainda são limitadas. Por isso, os nossos descritores voltaram-se somente para a interação na Educação Infantil e, que fizeram menção aos conceitos teóricos de Vigotski e Vigotski, ligando tais conhecimentos à “Interação”, “Epistemologia Genética”, “Teoria Histórico-Cultural” e “Educação Infantil”, conforme foi apresentado em nossos descritores. Logo abaixo, o Quadro 4 permite-nos uma visualização das palavras-chaves que foram utilizadas nos trabalhos analisados, além do que cada publicação defende.

⁵ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Quadro 4 – Palavras-chaves abordadas nas produções analisadas

Autor	Palavras-chave
OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves	Aprendizagem. Desenvolvimento. Formação de Conceitos. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.
BRAGAGNOLO, Adriana	Educação Infantil. Interação verbal. Ação de linguagem. Retomada da palavra. Formatos de interação. Participação guiada.
KAISER, Patrícia Nunes de	Educação infantil. Criança. Arte. Práticas Pedagógicas. Subjetividade.
SOUZA, Janaina Gomes Viana de	Educação infantil. Produção de conhecimentos. Aprendizagem.
ZANLUCHI, Stelen Paula	Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Simbolização. Subjetividade.
RODRIGUES, Tania Márcia da Cunha	Epistemologia genética. Formação de professores de educação infantil. Mentalidade infantil. Psicogênese.
REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas De	Educação Infantil; Crianças bem pequenas; Interações; Brincadeira
CASTELLI, Carolina Machado	Bebês. Crianças bem pequenas. Natureza. Educação infantil.
GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai	Educação. Educação Infantil. Primeiros meses aos três anos. Aprendizagem e Desenvolvimento. Teoria Histórico-Cultural.
MARICONI, Lucimara Valdambrini	Educação de surdos. Interação, Língua de sinais. Educação bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da CAPES⁶ (2022)

3. 2 Análise das teses e dissertações encontradas

A importância de realizar o estado da arte está em poder propiciar reflexões a respeito do que outros pesquisadores investigaram sobre um determinado tema, assim como o tempo (ano) em que isso ocorreu. Entendemos isso como uma forma de apontar enfoques e, ao mesmo tempo, ajudar-nos a encontrar uma resposta, resultado ou indagação a partir daquilo que já foi elaborado. No nosso caso, aplicando isso na área da Educação. A partir do entendimento, foi-nos possibilitado um diálogo com diversos autores, o qual será apresentado a seguir.

A tese desenvolvida por Ottoni (2016) buscou compreender quais ações educativas podem favorecer o desenvolvimento infantil. A autora estudou as concepções vigotskianas,

⁶ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

especificamente a aprendizagem de conceitos voltada para o desenvolvimento psíquico, aplicando esse estudo aos alunos que frequentam a educação pré-escolar. Para isso, seu objeto de estudo está na organização do ensino que promova a evolução da palavra, ou seja, a aprendizagem conceitual e a organização do ensino voltado para essa aprendizagem. Ottoni (2016) adotou o seguinte problema: como organizar o ensino para o desenvolvimento de conceitos na educação pré-escolar? A fim de contribuir com essa importante temática, seu objetivo está em identificar ações educativas que favoreçam a aprendizagem conceitual pelas crianças pré-escolares. E para compreender acerca do desenvolvimento, a relação entre pensamento e linguagem, formação de conceitos e o papel da atividade, a base teórica está pautada nas concepções de autores, como: Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, entre outros. Além de todo conhecimento teórico, durante a metodologia foi realizada uma pesquisa de campo baseada na Atividade Orientadora de Ensino (AOE), sistematizada por Moura (2010) para o Ensino da Matemática. Também, foi feita uma investigação de campo, onde uma turma de dezenove crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade participaram do experimento, e todas elas faziam parte de um Centro de Educação Infantil de uma instituição de ensino superior, localizada no norte do Estado do Paraná.

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente a organização do experimento didático deu-se mediante reuniões e, um estudo sobre a teoria histórico-cultural e desenvolvimento de conceitos na Educação Infantil, onde duas professoras responsáveis pela sala pesquisada ajudaram a traçar as ações que seriam realizadas ao longo do trabalho. Depois, embasadas na Teoria da Atividade de Leontiev e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE), sistematizada por Manoel Oriosvaldo de Moura para o Ensino da Matemática, Ottoni (2016) teve como interesse afirmar o quanto a Teoria Histórico-Cultural enxerga o processo educativo como base para a formação humana, bem como um componente primordial para as ações pedagógicas. Já com o AOE, foi defendido que a atividade coletiva, a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem devem relacionar-se às inter-relações existentes do processo pedagógico. Diante disto, o tema do experimento esteve voltado para Animais, mais especificamente a Classificação de Animais Ovíparos e Animais Mamíferos, sendo estruturado a partir de cinco intervenções: 1) Hora da roda – Exposição Oral dialogada; 2) Contação da história virtual “JÚLIA e o mistério dos Cinco Ovos”. Classificação dos animais de plástico segundo dois critérios:

Animais da fazenda e que botam ovos; 3) Visita à Fazenda-escola. Produção de texto coletivo; 4) Hora da Roda; Retrospectiva do trabalho anterior; Leitura da Enciclopédia (conceitos de animais mamíferos e ovíparos); Demonstração de imagens de animais mamíferos e ovíparos; Pesquisa pelas crianças em revistas de animais mamíferos e ovíparos para a elaboração de um cartaz em equipe conforme a classificação atribuída a cada um dos dois grupos de crianças; 5) Leitura Oral pela pesquisadora da história “O sonho maluco de Júlia”.

A pesquisa de Ottoni (2016) apontou ações educativas que norteia a organização do trabalho do professor. Pois, mesmo que não haja uma instrução direta sobre um conceito, objeto ou fenômeno, o indivíduo é capaz de deter conhecimentos historicamente desenvolvidos, e isso dá ao profissional a possibilidade de organizar importantes intervenções didáticas. Por essa razão, “para se chegar ao conceito, a criança precisa, portanto, ser conduzida, orientada pelo professor, reiterando os princípios vigotskianos da natureza social do conhecimento” (p. 198), sendo isso primordial para a aprendizagem e a relação professor-alunos. O experimento também revelou que a linguagem é uma formação de pensamento, que dá ao indivíduo a possibilidade dele organizar e comunicar o que se pensa, visto que o convívio social da criança com seus pares, com o professor e com o ambiente escolar é um forma eficaz de favorecer os conhecimentos. Ottoni (2016, p. 206) enfatiza que:

As ações educativas para a organização do ensino de conteúdos na Educação Infantil, aliadas a uma política pública que atenda às reais necessidades institucionais possibilitam a concretização de um trabalho pedagógico que respeite as crianças e os profissionais que ali frequentam, garantindo-lhes, como dizem Silva e Drumond (2012, p. 66), “uma educação infantil por inteiro e não pela metade”. Uma educação voltada ao desenvolvimento psíquico das crianças, desenvolvimento que se atinge pelas vias da aprendizagem de conceitos.

A pesquisa de Ottoni (2016) nos possibilitou perceber que a experiência social, o lúdico e a mediação são importantes complementos para o desenvolvimento de conceitos da criança. Além disso, suas observações e conclusões estão de acordo com o que Vigotski (2001, p. 61) afirma, ao dizer que nós precisamos compreender as relações intrínsecas que existem entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, considerando que as gêneses de conceitos favorecem o crescimento cultural e social global da criança, afetando todo seu modo de pensar. Diante disto, “a instrução já transmitida em determinada área pode transformar e reorganizar as outras áreas do pensamento da criança, [...] [a instrução]

pode procedê-la [a maturação] e acelerar o seu progresso” (VYGOTSKY, 1979, p. 128). Torna-se claro que a visão e colocação da teoria histórico-cultural de Vigotski durante o trabalho analisado foram coerentes, uma vez que tal teoria defende que o desenvolvimento do indivíduo em todos os âmbitos de sua vida ocorre mediante o processo de mediação e aprendizagem, onde o indivíduo participa ativamente da coletividade.

A tese de Bragagnolo (2016), fundamentada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, teve como objetivo investigar as situações de interação verbal entre crianças na Educação Infantil e, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que uns atuem com/sobre os outros pela/com/sobre a linguagem. A autora entende que as crianças precisam estar inseridas no mundo para que elas aprendam a consolidar novo saberes, e para esse fim busca apresentar conhecimentos onde o processo pedagógico respeite a criança em suas diversas experiências. Para alcançar isto, a fundamentação teórica do trabalho esteve alicerçada nas obras de Bakhtin/Volochínov (2014), Bakhtin (2011), Vigotski (1991, 1995, 1998) e Bronckart (1999, 2008). Além de teórica, a pesquisa foi de cunho qualitativo, aplicada a cinco turmas de crianças de dois a cinco anos de idade, situada numa instituição pública de Educação Infantil do município Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Para alcançar o objetivo e compreender quais foram os instrumentos que crianças e professoras da Educação Infantil utilizaram sobre a linguagem, os alunos foram observados durante o período de 2014 a 2015, fazendo uso de materiais como fotografias, diário de campo e videograções como forma de registro.

No decurso metodológico da pesquisa, Bragagnolo (2016) mostrou como foi a trajetória construída sobre a interação verbal entre as crianças pequenas e suas professoras. E ainda no ambiente escolar, procurou entender em quais situações essas crianças foram submetidas durante suas aprendizagens. A instituição onde a pesquisa foi realizada chama-se Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi, que se localiza em Passo Fundo/RS, no loteamento Manoel Corralo. Participaram, assim, da investigação três professoras e, crianças de dois a cinco anos de idade de turmas de Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II, numa média de quinze crianças em cada uma, com as suas respectivas professoras.

Através de registros escritos, filmados e fotografados, a autora conseguiu compreender as situações de interação verbais vivenciadas entre professoras e crianças de Educação Infantil, bem como os dispositivos que favoreceram para que elas atuassem

sobre a linguagem. Para Bragagnolo (2016, p. 113), “nessa relação, as adultas professoras "levam a sério" as falas das crianças, o que nos faz inferir que, entre elas, também aprendem a "levar a sério" falas de seus pares, respeitando-se mutuamente”.

Durante o estudo bibliográfico, obtiveram-se três observações: primeiro, que a interação verbal é imprescindível para a aprendizagem da linguagem; segundo, essa temática é pouco discutida na área da Educação e, terceiro, boa parte da pesquisa é realizada com mais frequência nos ambientes familiares. Quanto à interação das crianças com os adultos, foi notado que poucas agiram com protagonismo, e em “boa parte das situações de interação, havia uma tríade: professora, crianças que protagonizam cenas e outras crianças que também são consideradas atores” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 198). Também, durante a execução da pesquisa, a autora chegou à conclusão de que as ações das professoras possibilitaram a qualificação da linguagem e da aprendizagem dos educandos, sendo que a linguagem fez-se presente nas práticas de Educação Infantil. Além do mais, foi revelado que apesar de não ser uma tarefa fácil, as crianças da Educação Infantil precisam estar em contato com práticas que favoreçam o seu acesso à linguagem, visto que existem diversos meios que podem favorecer esse acontecimento.

Portanto, entendemos que, as observações feitas por Bragagnolo (2016) dialogam com aquilo que Vigotski (2007, p. 103) defende acerca do desenvolvimento, da linguagem e da interação, especificamente isso está voltado para o ambiente escolar. Para ele “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com seus companheiros”, e quando isso se volta para a interação professor-alunos, sabemos que durante o processo de construção de conhecimento, os alunos passam a ser considerados um sujeito ativo. Como resultado, eles estão sendo preparados para lidar de forma independente com os processos que fazem parte de seu desenvolvimento. Quanto à linguagem, Bragagnolo (2016) diz em suas conclusões que “é implausível que as crianças de educação infantil sejam submetidas a práticas que restringem o seu acesso à linguagem” (p. 208), e embora não seja uma tarefa fácil, isso precisa ser rompido, em virtude de que “novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem” (VIGOTSKII, 2010, p. 52).

As reflexões tecidas na dissertação de Kaiser (2017) busca compreender questões que envolvam a criança, a cultura infantil, o trabalho com arte, a escola e a subjetividade. Para tal fim, a autora buscou encontrar respostas focadas na perspectiva histórico-cultural,

de Vigotski, e teve como objetivo compreender o papel da criança enquanto sujeito que produz cultura e, que ao mesmo tempo, é produzido pela cultura historicamente construída. Com o intuito de contribuir com essa temática, foram levantados os seguintes objetivos específicos: 1) Como os processos culturais são configurados subjetivamente pelas crianças? 2) As práticas pedagógicas têm incentivado a formação cultural da criança para que ela se perceba como sujeito? 3) Em que tempos e espaços a criança produz cultura? 4) Como as práticas pedagógicas em arte trabalham essas culturas? 5) Como a arte no contexto escolar pode contribuir para a subjetivação de processos culturais? E os autores que trouxeram reflexões e respostas para as perguntas são: Cohn (2005); Marinho-Araújo (2014); Nunes (1991); Tacca (2006); Vigotski (1991, 1995, 1999, 2005, 2009) e de González Rey, (1999, 2005, 2008, 2014). Baseada na Perspectiva Histórico-Cultural, de Vigotski, Kaiser (2017) tem como enfoque a criança constituída e constituinte nas relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade e da escola. As observações feitas incluíram a arte como compreensão simbólico-emocional, onde o foco é ajudar a criança a potencializar suas experiências, olhares e reflexões sobre o mundo à sua volta. Nisso, o referido estudo teve como base três aspectos, sendo eles: a criança como sujeito; as práticas pedagógicas com artes e, as singularidades culturais das crianças.

Ao discorrer sobre Vigotski, Kaiser (2017, p. 27) enxerga a importância de sua teoria para o desenvolvimento da criança, que trouxe inúmeras contribuições para o campo pedagógico e para o desenvolvimento cultural na educação, uma vez que ao viver em uma cultura, a criança reelabora a sua composição natural e cria novas orientações no curso do seu desenvolvimento. Voltado para compreensões acerca da expressão simbólico-emocional, a autora enxerga a importância da criança em ter experiências e vivências que estão presentes no mundo infantil, por intermédio de processos criativos e imaginativos, capazes de criar vínculos que contribuam para o seu progresso.

Para alcançar os objetivos propostos, a autora utiliza como metodologia a Epistemologia Qualitativa, que ajudou a desenvolver um estudo de caso baseado nas concepções de González Rey (2005). O instrumento de pesquisa e técnicas deu-se por meio da observação; dinâmicas conversacionais com professoras e crianças; complementos de frases; desenhos e, contação de histórias feito pelas próprias crianças. Quanto ao local da realização da pesquisa, ele foi indicado por profissionais da Secretaria de Educação do

Distrito Federal (SEDF), sendo executado numa escola de Educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ao observar a prática do professor em sala de aula quanto ao ensino da arte, a pesquisadora concluiu que o contexto educativo contribui para a formação integral da criança, dando a ela possibilidades de imaginar, criar, desenhar, dançar ou representar o que acontece com si mesma ou com o mundo que a cerca. Visto que foram utilizados recursos e metodologias aliadas à arte para possibilitar a produção de sentidos e significados por intermédio dos alunos, os resultados mostraram que a emoção, a arte, o pensamento e a subjetividade são essenciais para o sujeito aprender e ensinar, orientando nossas ações.

Embora a pesquisa da autora não coincida com o tema central que a pesquisa do nosso trabalho aborda, mesmo direcionado à arte, as ideias de Kaiser (2017) aproximam-se com as de Vigotski, especificamente quando é falado acerca da importância das vivências de uma criança no ambiente, e o quanto precisamos motivá-las para que consigam avançar. E aqui nós podemos falar sobre as contribuições da interação para esse processo.

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1989, p. 105).

Sendo assim, podemos ver a necessidade de inserir a criança no ambiente escolar para que haja interação, e dar a ela condições reais para desenvolver-se quanto ao seu ser, considerando suas singularidades e o percurso de seu desenvolvimento ao longo da vida.

Em sua tese, Souza (2017) discutiu as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da Educação Infantil como possibilitadoras da produção de conhecimentos acerca do mundo. Em busca de respostas, a autora adotou o seguinte problema: de que modo as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil possibilitam a produção de conhecimentos acerca do mundo em que vivem? Nesse sentido, os objetivos específicos foram: 1) Conhecer as concepções de criança, infância e educação infantil que embasam o fazer docente; 2) Identificar experiências relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças; 3) Problematizar práticas correntes que possibilitem a projeção de novas experiências; 4) Efetivar as experiências a fim de que as crianças produzam novos

conhecimentos; 5) Analisar a relevância dos conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas.

A autora defendeu que a criança precisa se tornar o ser ativo de suas ações para com o mundo, tornando-se protagonistas de suas próprias aprendizagens, para então contribuir nas ações educativas que acontecem nas instituições de Educação Infantil. Diante disto, as bases teóricas fundamentam-se em Vygotsky (1987; 2001; 2004; 2007), Piaget (1975), Malaguzzi (1999), Oliveira (2011; 2012), Harlan e Rivkin (2002), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), entre outros. A fim de alcançar os objetivos elencados, a metodologia da pesquisa foi de cunho Pesquisa-ação, em que ao mesmo tempo em que se levantaram informações e investigações sobre o tema, também foi apresentado caminhos para que professores consigam conduzir sua prática docente. Assim sendo, Souza (2017) aplicou uma entrevista semiestruturada para fazer as possíveis observações e levantamentos de seus participantes e dos encontros realizados. Como metodologia, o trabalho deu-se numa instituição de Educação Infantil localizada no município de Timon – MA, onde participaram turmas do Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II. Durante a realização do estudo houve a participação de seis professoras que atuaram com crianças de 02 a 05 anos de idade na Educação Infantil, a qual foram submetidas a diferentes imagens, sons e sensações.

Como resultado, Souza (2017) destacou que através do seu estudo foi possível promover mudanças na prática docente, levando as professoras a refletir sobre os seus papéis enquanto atuantes na Educação Infantil, enxergando também a instituição escolar como um ambiente de importante promoção do protagonismo. Por outro lado, a pesquisa revelou a necessidade de haver uma reflexão a respeito das práticas educativas, visto que é fundamental valorizar as experiências de cada criança, para que haja uma reflexão a respeito da aprendizagem. Mediante os recursos utilizados logo no início, foi possível fazer com que as docentes entendessem o quanto a criança é um sujeito que produz e reproduz conhecimentos, sendo elas um ser ativo durante todo processo. Portanto, ao vivenciar as diferentes experiências cotidianas do aluno, isso ajuda a revelar potencialidades e criatividades acerca do mundo, mostrando o quanto há necessidade de haver mais cursos de formação continuada para o público docente, visto que eles precisam estar em constante preparo.

As conclusões da autora acerca do que a criança tem a oferecer-nos quanto suas próprias aprendizagens e em interação com o meio físico, podemos ver que nas teorias de Piaget e Vigotski falam-se da importância da criança ser protagonista, e do papel do professor em ser o mediador. Para tal confirmação, Vigotski (2003, p. 77) diz que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente.”. Enquanto isso, Piaget e Garcia (1983/1987, p. 28) discorrem que “na experiência da criança, as situações com as quais ela se depara são engendradas pelo seu ambiente social envolvente, as coisas aparecem em contextos que lhe conferem significados particulares.”. As referidas citações ressaltam-nos a importância da interação e, também, da criança estar ante situações ou atividades que provocam descobertas, pois isso é indispensável para a construção de novos conhecimentos e, para a compreensão e desvendamento dos desafios que estão à sua volta.

Em sua dissertação, Zanluchi (2017) realizou um estudo salientando a ontogênese infantil para além de um viés cognitivista e unidimensional, compreendendo-a como estruturação de uma complexa síntese psicofisiológica de natureza biológico-cultural. Nesse sentido, a autora adotou a seguinte problemática: quais recursos simbólicos (participações, interações, discursos, linguagens, materiais, etc.) são constituídos nas situações de aprendizagens proporcionadas às crianças pequenas na educação infantil e como tais recursos propulsão o seu desenvolvimento? Já o objetivo foi investigar como as interações e vinculações simbólicas e emocionais oferecidas às crianças apresentam potencialidade para se constituírem ou não em situações de desenvolvimento, assim como o impacto que as práticas organizadas desses ambientes têm sobre a vivência das crianças pequenas. A fim de contribuir para essa importante temática, foram estudados as teorias de autores, como: Vygotski (2010; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d), González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013) e Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b).

Para alcançar os objetivos elencados, o estudo foi de abordagem qualitativa de investigação, mediante o procedimento metodológico denominado de pesquisa exploratória, no qual os dados foram levantados junto à professora e a dois grupos de crianças entre dois e três anos de idade. Para isso, a observação deu-se por intermédio de um material videogravado que permitiu a representatividade das interações entre professora e crianças. Zanluchi (2017) escolheu essa faixa etária devido nessa idade as crianças

necessitarem da intervenção de um adulto para ordenar, transmitir e impor os ritmos, tempos e conteúdos, sendo elas mais dependentes para pensar e ordenar as coisas, necessitando de práticas que ajude-as a avançar.

Durante a pesquisa foram observados os seguintes eventos que fazem parte do material disponibilizado no Banco de Dados do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* – (GEPALFA): “O informativo aos pais e o carrinho de sorvete”; “O objeto estrangeiro - o olhar e o espelho”; “O batimento do coração”; “É dia de movimento”; “É hora de dançar”; “O passeio no zoológico”; “A sala de aula e a sala de brinquedos”; “O dia das mães e os livros”; “O rei Arthur e Peter Pan”; “O choro e o "aperte aqui"”; “A galinha ruiva e o protagonismo de Alice”; “Como se faz pão?” e, “Quem tem colo?”. Porém, Zanluchi (2017) observou apenas quatro, sendo eles: “É dia de movimento”, “O passeio no zoológico e chavar a boquinha”, “O choro e o ‘Aperte Aqui’” e “O Rei Arthur e Peter Pan”.

Em Vigotski (2010), a análise por parte da autora aplicou-se na categoria de subjetificação e vivência da criança, logo depois buscou apresentar as compreensões feitas a respeito do desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes de Educação Infantil. Ao observar os grupos de crianças no espaço escolhido, Zanluchi (2017), constatou que existem obstáculos presentes nas práticas e interações que deixam de impulsionar o desenvolvimento infantil, revelando dependências e fragilidades por vinculações primárias e familiares. Apesar disso, concluiu que a Educação Infantil “figura como ambiente propício para garantia de condições mais equânimes de desenvolvimento na infância e de garantia de mobilidade educacional futura das gerações” (p. 273). Esse ambiente é capaz de desenvolver a criança em todas as suas esferas, estabelecendo “modos de preservação e defesa da infância como direito e tempo a ser vivido e se posiciona de modo a defender a educação como espaço-tempo para o desenvolvimento humano” (p. 273). Por isso, tem que:

[...] incrementar discussões já a muito presentes no campo educacional, sobre a formação profissional e a necessidade de integrar educação e cuidado na constituição de um ambiente que promova o desenvolvimento como um processo integral da vivência do sujeito com o mundo cultural e social. (...) Outra questão fundamental é a necessidade de que se produzam mais estudos, especialmente de caráter longitudinal, que acompanhem as questões do desenvolvimento, a constituição psíquica e subjetiva da criança nesses ambientes, bem como o impacto das práticas institucionais sobre as crianças ao longo dos anos de educação infantil, nesse período crucial e irreversível da primeira infância (ZANLUCHI, 2017, p. 275-276).

Em consonância com a teoria de Vigotski, a pesquisa apresentada possibilitou perceber que as crianças pequenas que estão inseridas no ambiente escolar precisam de

maior atenção quanto às práticas e incentivos de suas aprendizagens, pois muitas delas são dependentes dos cuidados de seus professores e de toda equipe escolar. Além disso, a infância precisa ser levada mais a sério, principalmente pelo fato de ser uma das etapas mais importantes da vida e onde os pequenos seguem desenvolvendo suas estruturas psicológicas e orgânicas. Inserida no ambiente escolar e vivendo em interação, o papel do professor está em formar sujeitos ativos e preparados para lidar com o mundo que o cerca, oferecendo a cada educando práticas mais humanizadas.

Uma criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento e, portanto, seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio. (VIGOTSKI, 2003, p. 203)

Ao estudar a tese defendida por Rodrigues (2018), suas concepções apresentadas fundamentam-se na compreensão de como é a compreensão e a interpretação dos graduandos do Curso de Pedagogia quanto à noção de infância e ao entendimento sobre a criança presentes na obra de Piaget, focando, também, apresentar quais são suas opiniões acerca da mentalidade infantil e desenvolvimento. Para isso, a autora objetivou analisar e estudar o que os graduandos têm como ideia quando se fala sobre as práticas e a reflexão da ação pedagógica. Durante a elaboração da pesquisa foram feitos os seguintes questionamentos: em que momentos, dentro do Curso ou da vida prática dos graduandos, ocorrem o que Piaget (1977) nomeia como “tomadas de consciência”, ou seja, as conceitualizações? Quando as ações práticas realizadas são compreendidas e se convertem nas teorias construídas? Isso ocorre durante a realização do curso de graduação, isto é, no momento de estudo em que diferentes perspectivas teóricas são trabalhadas? Já ocorreram constatações dessa ordem por meio do trabalho prático desenvolvido frente às crianças? Considerando isto, a base teórica escolhida para nortear o trabalho está alicerçada na Epistemologia Genética de Piaget, e também nos estudos de Becker (1983, 2001, 2012), Golbert (2002), Kamii (1987), Ferreiro (2001), Vasconcelos (1996), Montangero e Maurice-Naville (1998), Banks-Leite (1997), Bringuier (1978), Moll (2013), Dongo Montoya (2011), Silva (1993,1994), Ramozzi-Chiarottino (1980), entre outros.

A metodologia utilizada por Rodrigues (2018), deu-se através da coleta de dados em Metodologia Qualitativa inspirada no Método Clínico Piagetiano, que ajuda a descobrir a forma como as pessoas pensam, sentem, agem etc. E o estudo de caso foi estruturado em

entrevistas semiestruturadas, onde onze graduados participaram, sendo cinco do sexto ou do sétimo semestre, e o restante do oitavo ou do nono período. A partir dos dados coletados surgiram duas categorias de análise: a Mentalidade Infantil e a Psicogênese.

A escolha da autora foi de tamanha relevância, pois sua preocupação estava centrada na forma em que o curso de Pedagogia forma profissionais para atuarem na área da educação e em todas aquelas que envolvem os conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a Rodrigues (2018) buscou ampliar seus conhecimentos e olhar para como está sendo a construção de pensamento dos graduandos e como são suas experiências ao lidar com crianças pequenas. Buscando também levar os leitores a entender que nem sempre a formação do professor precisa estar ancorada em cursos específicos, pois sua vivência em sala de aula junto com as crianças pode ser um fator primordial para a formação profissional contínua.

Encontramos em Rodrigues (2018) a conclusão de que muitos graduandos demonstraram interesse em estar no curso de Pedagogia, e que muitos se sentiam preparados para lidar com crianças, seja atuando como docentes ou apoio em sala de aula na Educação Infantil. Porém, partes dos estudantes ainda encontraram-se confusos e sem profundidade nos estudos que envolvem a Psicologia Infantil, abrindo assim espaço para que haja uma possível investigação de como tem sido abordado o estudo do desenvolvimento infantil nos cursos de formação. Nesse sentido, foram pontuadas considerações acerca da importância dos estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento infantil, visto que existe uma possibilidade de aprendizagem nas interações das crianças com o meio e, também, quando seus conhecimentos prévios, que sempre se dão de forma contínua, são levados em consideração.

Durante os dados colhidos, a autora observou que muitos graduandos acreditam que o desenvolvimento infantil e adulto é distinto entre si, revelando possíveis déficits de conhecimentos em relação à teoria dos estádios de Piaget. Cabe, então, o professor em formação ou já formado, aproveitar as aprendizagens espontâneas infantis, atentando-se a não “adultizar” a criança, pois ao fazer isso surgem incompreensões sobre suas diferenças de raciocínio e de aprendizagens significativas. Uma alternativa para isso está em “incentivar maiores investimentos no campo da educação continuada para os professores da educação infantil, de forma a promover a democratização e a qualificação dos meios de ensino” (RODRIGUES, 2018, p. 122).

As afirmações e conclusões da autora a respeito da formação do pedagogo e o olhar que se deve ter no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, reflete com o que Piaget (2004, p. 68) diz a respeito de como a criança se adapta ao mundo. Para ele:

A criança se adapta ao mundo de forma cada vez mais satisfatória. O processo de adaptação ocorre por meio de sub processos: esquemas (ações mentais ou físicas), assimilação (absorver algum evento ou experiência em algum esquema), acomodação (modificar o esquema a partir das novas informações absorvidas pela assimilação) e equilibração (criança luta por coerência tentando entender o mundo em sua totalidade).

Diante disso, a partir do momento em que conhecemos o que Piaget diz em teorias sobre a forma de adaptação/interação da criança, há o entendimento de que temos que fornecer condições para que os educandos que farão parte do nosso ambiente educativo construam as suas aprendizagens de forma satisfatória e, também, em dupla direção: no conhecimento do outro e de si.

A tese de Rezende (2018) tem por objetivo analisar o modo como as crianças pequenas, de um e dois anos de idade, interagem e vivenciam na Educação Infantil. Para isso, suas concepções basearam-se na abordagem histórico-cultural, de Vigotski, e na psicologia dialética, de H. Wallon. Aqui, as considerações foram a respeito das interações sociais que as crianças vivenciam, mediante a apropriação da cultura em percursos medianos sociais e simbólicos. A autora apresenta uma análise das interações sociais das crianças e que as constituem como sujeitos humanos, visto que a concepção do brincar e o convívio com outros indivíduos estão assumido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), ao trazer eixos estruturantes das práticas pedagógicas-curriculares destinadas às crianças, às interações e à brincadeira. A temática proposta fundamentou nas concepções de Vigotski (2007), Bakhtin (2003; 2009) e Ginzburg (1989). Em busca de resultados, realizou-se uma pesquisa entre os anos de 2015 e 2016, cujo objetivo foi estudar tal processo em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN. Para isso, participou um grupo de 19 crianças com um e dois anos de idade, três professoras e quatro estagiárias, e elas foram observadas e envolveram-se nos procedimentos que foram preparados, sendo eles: um diário de campo, videogravação e entrevistas de tipo semi-estruturado. Em seu estudo, Rezende (2018) trouxe discussões de como as crianças bem pequenas, dentro dos seus limites, vivenciam interações e brincadeiras no contexto das instituições em suas diferentes condições e modos.

Constatou-se que, as interações são sempre mediadas por linguagem, e, as crianças pequenas interagem sobre as outras e com o adulto por meio da oralidade, mesmo que isso seja representado, inicialmente, por olhares, expressões, gestos, movimentos, choros, entre outros. E isso também revela a importância do professor em ser uma ponte para as interações. Assim, destaca que quanto às brincadeiras, as situações vivenciadas pelos alunos em suas frequências e significações revelaram-se ausentes de mediação intencional das professoras, havendo um distanciamento entre o discurso produzido e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Portanto, conclui que há necessidade de haver mais investimentos na formação do professor ou dos profissionais que atuam com crianças pequenas, pois suas necessidades específicas necessitam de uma maior intervenção-assistência.

Mediante processos de interação, mediação, pelos outros, pela linguagem e pela brincadeira, as instituições de Educação Infantil precisam organizar seus contextos de modo a promover – e não desconsiderar ou impedir – interações mais significativas entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, de modo que, juntos, compartilhem – e construam juntos – modos de vivenciar essas interações, brincadeiras, ações, linguagens, as significações e sentidos que os constituem como sujeitos (REZENDE, 2018, p. 214).

As conclusões da autora referente à temática pesquisada e a respeito da importância da interação e das brincadeiras para crianças pequenas, afirma o quanto as ideias de Vigotski são verdadeiras e contribuem para a educação de crianças menores. Além das brincadeiras, quando as crianças estão em interação com uma instituição de ensino, há trocas interpessoais entre professor-alunos, tal como a promoção de saltos qualitativos em suas aprendizagens e desenvolvimento. Sobre essa importância podemos ver a seguinte afirmação:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos (VIGOTSKI, 2010, p. 27).

Castelli (2018) buscou, em sua tese, investigar questionamentos que surgiram quanto à possibilidade de contato de crianças pequenas e bebês com a natureza da

Educação Infantil, visto que essa temática foi pouco abordada em produções acadêmicas brasileiras. Em busca de respostas, os escritos fundamentaram-se nas obras de estudiosos, como: Espinosa (2017), Tiriba (2005), Santos (2016), Vigotski (2008; 2001; 1991; 2000; 2006; 2010), entre outros. As contribuições de Vigotski na pesquisa deram-se em seus estudos da Teoria Histórico-Cultural, que considera importante o desenvolvimento humano não ocorrer paralelamente da natureza e cultura. Então, buscou mostrar as formas como as crianças pequenas exploram diferentes objetos/brinquedos que estão presentes na natureza ou que se assemelham a eles, assim como são suas formas de relacionar-se com o mundo e de aprender a partir deles.

O referido estudo aconteceu mediante uma abordagem empírica, de caráter qualitativo, desenvolvida no NDI, escola de educação infantil e unidade de ensino, pesquisa e extensão pertencente ao CED/UFSC (NDI, 2014). O objetivo foi buscar compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. Para o cumprimento disto, foram feitas observações e registros a partir de materiais escritos, fotográficos, audiovisuais, entrevistas e documentos.

Embora desde cedo o NDI ofereça às crianças a oportunidade de estarem em contato com a natureza, os principais resultados de Castelli (2018) revelaram que: proporcionar o contato com a natureza na Educação Infantil não é uma possibilidade presente em nosso país, pois essa pouca oferta nas escolas começou ainda durante o surgimento das creches. Apesar disso, a autora conseguiu dar continuidade em seu estudo dando ênfase no que conseguiu vivenciar na escola pesquisada, sendo constatado que as crianças ansiaram ter contato com a natureza. Embora ainda pequenas, “mostraram sensíveis em perceber o que a natureza lhes apresenta e suas modificações, o que não seria possível em espaços onde ela não estivesse presente, seja no interior ou no exterior da escola” (p. 259).

Castelli (2018) voltou sua atenção para a compreensão de que precisa haver maior preocupação não só como e onde são as propostas de ambiente oferecidas às crianças, mas também aos brinquedos e materiais que são ofertados a elas. Muitas têm esse contato em demasia, e como resultado elas são afastadas e tem poucos interesses em estar em contato com a natureza. Portanto, compreende a necessidade de apresentar aos pequenos educandos materiais que os possibilite a criar e usar a imaginação, se possível, buscando

esses elementos na própria natureza. Mas para isso, torna-se necessário que o professor “conseguir observar aquilo que afeta alegremente as crianças e que aumenta a sua potência de agir” (CASTELLI, 2018, p. 261).

Por fim, ao falar de natureza, brincadeiras e professor, podemos fazer uma ligação com a relevância da interação e do professor (mediador) em oferecer às crianças pequenas propostas que as auxiliem em suas ações. Embora o estudo de Castelli (2018) voltou-se especificamente para a natureza, seus escritos e experiências ajudam-nos a entender como a interação da criança no ambiente da Educação Infantil é primordial, podendo ser direcionada para a interação social e voltada à promoção do aprendizado e desenvolvimento de forma produtiva na situação escolar.

O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

A tese desenvolvida por Gonçalves (2019) investigou o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo da autora foi apresentar estudos iniciais sobre a Primeira Infância, questionando o papel da Educação Infantil em ensinar bebês e crianças bem pequenas, de modo que eles possam desenvolver-se em suas próprias capacidades. A metodologia da pesquisa foi bibliográfica, alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, foram usados os estudos de autores, como: Vygotski (2006), Zaporozet e Lisina (1986), Mukhina (1996), Gómez e Hurtado (2016) e Leontiev (2004). As reflexões tecidas ao longo da pesquisa fizeram-se ainda mais relevantes durante as experiências vividas pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEL.

A pesquisa revela que a teoria Histórico-Cultural pode oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a Educação Infantil, especificamente para os três primeiros anos da criança. Segundo a autora ela é "capaz de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento, primeiramente, porque supera a ideia de que esses processos decorrem da maturação biológica, da hereditariedade ou de aptidões naturais" (GONÇALVES, 2019, p. 135). Revela ainda que, a Primeira Infância é um dos períodos que marca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e as vivências da criança durante

essa fase, estando em contato com a Arte e Literatura, pode incentivar expressões como roda de conversa, música, teatro e brincadeiras. E isso é uma forma bastante significativa de amenizar as desigualdades sociais, e contribuir para que a criança conheça novas formas de aprendizagens.

Sob os escritos de Vigotski, especificamente a respeito da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos que a criança precisa estar avançar em seus níveis de aprendizagem, sendo influenciada em suas interações cotidianas, pois “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo” (VIGOTSKI, 1996, p. 365).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, a dissertação elaborada por Mariconi (2020), buscou descrever e analisar as interações dos alunos surdos com outros sujeitos no contexto de escolas públicas paulistas. A autora investigou as condições de interação e de desenvolvimento das crianças no espaço escolar, e como essas interações influenciam no seu aprendizado. Por meio da observação dos participantes em sala de aula, análise qualitativa, uso de tabelas com dados numéricos e um diário retrospectivo ilustrado, foi possível formular observações acerca das interações existentes entre as crianças surdas. Para tanto, a pesquisa realizou-se em cinco escolas que têm diferentes modelos de ensino para surdos do estado de São Paulo, sendo quatro delas municipais e uma estadual. Participando, então, seis alunos com surdez profunda e congênita ou adquirida antes dos dois anos de idade, filhos de pais ouvintes e entre oito e 11 anos.

Em busca de respostas, Mariconi (2020) elencou três objetivos específicos, sendo eles: 1) Verificar como ocorre a implementação de leis estaduais e federais no âmbito das políticas locais, gerando distintos modelos de educação para surdos; 2) Apresentar aproximações e distanciamentos da quantidade das interações observadas em escolas de diferentes modelos de educação de surdos; 3) Identificar especificidades das situações de interação, categorizando-as de acordo com seu propósito: desenvolvimento de conceito científico, desenvolvimento de conceito espontâneo, interações interrompidas e ausência de interação.

Durante a coleta de dados, a autora entendeu que no estado de São Paulo, assim como em outros municípios, eles levam em consideração o que a legislação diz a respeito de adaptar a educação de acordo com a realidade local dos alunos surdos. Nas escolas bilíngues, os profissionais que trabalhavam com diferentes modelos escolares, conseguiram proporcionar aos alunos condições de acesso ao conhecimento que lhes são

propostos. No entanto, as escolas da inclusão, onde as salas e quantidade de alunos são reduzidas, houve a falta de professor bilíngue ou intérprete, criando barreiras na interação dos alunos, assim como em sua aquisição de novos conhecimentos, sendo que eles estavam limitados a interagir com outras crianças que são mais fluentes na língua e que poderiam de alguma forma ajudá-los. Por isso, apesar do acesso à educação estar acessível a todos os educandos surdos, isso não significa que eles estão aprendendo. Dessa forma, as discussões sobre esse estudo precisam dar seguimento. E através das observações feitas, mostrou-se urgente a necessidade da Língua de Sinais estarem presentes no cotidiano da criança/aluno no ambiente escolar, bem como a presença de outros pares surdos e profissionais qualificados.

Sob um olhar da Teoria Histórico-Cultural, Mariconi (2020) criticou a possibilidade de haver isolamento e ausência de interação entre as crianças surdas na Educação Infantil, assim como a de pares sinalizadores. Também ressaltou que por mais que elas apresentem limitações, isso não é um fator para que deixem de estar em contato com outras pessoas, especificamente no ambiente escolar. Porém, como diz Vigotski:

Como un aparato de trabajo, como una máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia un poco del cuerpo de una persona normal y, por lo tanto, toda la plenitud de las posibilidades físicas, del desarrollo corporal, de la adquisición de los hábitos y habilidades de trabajo se conservan para el sordo⁷ (VYGOTSKY, 1989a, p. 65).

Visto que esses alunos têm suas capacidades de aprender preservadas e conseguem manter relações interpessoais apesar da deficiência auditiva, todas as ações e interações propostas devem colaborar para o desenvolvimento de áreas cognitivas e afetivas.

Após todo percurso ao produzir o estado da arte sobre a interação na Educação Infantil em Piaget e Vigotski, pode-se constatar que as pesquisas referentes à temática apresentada cresceram significativamente nos últimos anos (2015 – 2020). Podemos também perceber que o uso das teorias de piagetianas e vigotskianas aplicou-se aos mais variados temas, sendo eles: aprendizagem conceitual na Educação infantil; interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil a partir da palavra Arte; desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura; experiências vivenciadas pelas crianças na

⁷ Como um aparelho de trabalho, como uma máquina humana, o corpo dos surdos-mudos difere um pouco do corpo de uma pessoa normal, porém, toda plenitude de possibilidades físicas, de desenvolvimento corporal, da aquisição de hábitos e das habilidades de trabalho são preservadas no surdo-mudo. (tradução da autora)

educação infantil e seus conhecimentos acerca do mundo; desenvolvimento da criança e educação infantil; compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de Educação Infantil; interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil; os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na Educação Infantil; aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos; interações da criança surda no contexto escolar.

Além das construções teóricas, pudemos perceber que as produções foram construídas a partir de relatos, vivências e experiências em diferentes contextos das crianças e dos professores, trazendo relevantes apontamentos sobre como cada indivíduo se comporta no decorrer das interações, assim como quais dificuldades eles encontraram durante o processo.

Por fim, a variedade de produções apresentadas permitiu-nos observar o que há de publicados referentes às teorias dos autores que fundamentaram o nosso trabalho, e embora não encontramos nenhuma publicação totalmente voltada à interação comunicativa na Educação Infantil em tempos pandêmicos, tais estudos trouxeram possibilidades de aprimorarmos os diálogos entre profissionais de diversas áreas do conhecimento, principalmente para aqueles que buscam entender a importância da criança estar em contato com o meio físico, e quais consequências essa ausência pode acarretar caso elas sejam distanciadas dele.

4 INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO PANDÊMICO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PIAGETIANAS E VIGOTSKIANAS

O objetivo desse capítulo é discorrer sobre como as teorias piagetianas e vigotskianas podem ajudar-nos a compreender a importância da interação comunicativa para as crianças da Educação Infantil, considerando o contexto pandêmico que vivenciamos desde março de 2020. Para esta finalidade, precisamos discorrer alguns conceitos primordiais a respeito da Pandemia e o novo modelo de ensino, da Primeira Infância, da Educação Infantil, bem como as possibilidades e desafios do professor ao ensinar seus educandos. Sobre isso discorreremos a seguir.

4.1 Pandemia e o ensino das crianças na Educação Infantil

Desde janeiro de 2020 o mundo todo teve que passar por diversas transformações em suas rotinas, e essas mudanças surgiram devido à chegada do Novo Coronavírus, o qual ocasionou uma disseminação pandêmica. Por causa disto, todos os governos tiveram que adotar medidas de proteção à coletividade, a fim de resguardar a população de quaisquer contaminação ou danos, e no Brasil, o Governo Federal estabeleceu diversos decretos para o povo brasileiro, com o intuito de protegê-los da covid-19. Para este propósito, foi criada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que segundo o Art. 1º tem a finalidade de propor medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente ao referido surto.

Posteriormente, em conformidade com a lei, além do afastamento e isolamento social, foram adotadas medidas para que diversos estabelecimentos fossem fechados, funcionando apenas os serviços públicos e essenciais. Isso foi regulamentado por intermédio do Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020 que definiu quais atividades poderiam estar atendendo.

Como consequência, as escolas de todo o Brasil tiveram que suspender suas aulas presenciais, tendo que aderir a um novo e desafiador modelo de ensino. Tal modificação exigiu que além de atender os alunos remotamente, as instituições buscassem uma nova forma de ensinar os alunos sem prejudicar suas aprendizagens, fazendo-os avançar mesmo em meio às dificuldades cotidianas apresentadas. À vista disso, elas tiveram que passar por uma reorganização em seu Calendário Escolar, assim como da carga horária mínima anual.

No tocante à Educação Infantil, na Seção II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, diz que a escola deve cumprir 800 horas, sendo distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Porém, ao analisar o estado de calamidade da covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, incorporando novas informações e flexibilizando a carga horária anual da educação básica. De acordo com a Seção I, fica estabelecido que:

Art. 2º As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensadas, em caráter excepcional, durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020:

I - na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394/1996 (p. 1).

Diante desse novo modelo podemos perceber que todas as decisões e modificações tomadas durante o período pandêmico se deram de forma legal, amparadas na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, o qual foi disponibilizado no Diário Oficial da União. Através dela ficou estabelecido “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (p. 1).

Importante ressaltar que embora as devidas medidas de segurança tenham sido tomadas para a educação, devemos sempre colocar em questão se isso ocasionará impactos no aprendizado das crianças da Educação Infantil devido, especificamente, à falta de interação e à alteração dos dias de trabalho educacional. Desse modo, para amenizar quaisquer danos, na Lei nº 14.040/2020, no § 4º, foram adotados alguns critérios de ensino envolvendo as atividades pedagógicas não presenciais, e para a primeira etapa da educação básica elas foram autorizadas a ser desenvolvidas através das tecnologias de informação e comunicação.

Aos poucos o advento da pandemia foi revelando dificuldades e facilidades em alcançar todos os educandos de forma igual, mostrando, especificamente, as desigualdades e a evasão escolar existentes nesse meio. Não obstante, mesmo diante de quaisquer mudanças, ainda sim os alunos foram assistidos, de forma que não houvesse retrocessos em suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, para dar continuidade aos estudos dos educandos sem prejudicar o aprendizado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou a possibilidade do "continuum curricular 2020-2021", com o intuito de flexibilizar o currículo das escolas que não

conseguisse alcançar o aprendizado de seus alunos conforme o tempo previsto. Para melhor entendimento:

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (PARECER CNE/CP Nº 15/2020, p. 93).

[...] Flexibilização acadêmica: a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um continuum curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020 (PARECER CNE/CP Nº 19/2020, p. 99).

Diante do exposto, pudemos ver algumas das legislações que ampararam o ensino remoto para a educação em tempos pandêmicos, como uma forma de resolver, temporariamente, a problematização educacional, fazendo com que as crianças atravessassem o período do ensino remoto sem danos na aprendizagem ou, sem que suas dificuldades ficassem tão comprometidas. A seguir discutiremos sobre a Primeira Infância e a Educação Infantil, como uma forma de apresentar suas definições e importância.

4.2 A Primeira Infância e a Educação Infantil: contextos históricos

A Primeira Infância é um período crucial na vida do indivíduo, e segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2019), “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (p. 187).

Nessa fase é onde o desenvolvimento do cérebro da criança está mais aguçado para as habilidades simples e complexas, deixando-a mais aberta para novos aprendizados, sejam eles nos aspectos físicos, sociais ou afetivos. Importante ressaltar que todas as experiências vivenciadas nessa fase têm a capacidade de determinar as habilidades futuras da criança, assim como será o resto de sua infância e, também, da vida adulta.

Por o indivíduo estar sempre em constante aprendizado e interação desde o nascimento, o desenvolvimento da criança torna-se relevante quando a mesma passa a estar inserida num ambiente saudável, capaz de proporcionar estímulos, vínculos e proteção que

contribuam com seu real progresso. Por isso, o contato da criança com o meio físico e suas vivências com outros indivíduos são contextos essenciais para a consolidação da aprendizagem. No ECA (2019) é feito diversos apontamentos sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente, e ao referenciar a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, no Artº 5 temos a seguinte afirmação:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (p. 188-189).

Assegurado isso, podemos compreender o quanto a Primeira Infância é rica para o desenvolvimento humano, especificamente as crianças que estudam, visto que nessa fase muitas já frequentam o ambiente escolar fazendo parte de uma das primeiras e mais importantes etapas da educação básica: a Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em seu artigo 29 define que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (p. 11).

Isso leva-nos entender qual é o objetivo da Educação Infantil, e faz com que levemos em consideração o tipo de ensino que esperamos que as crianças alcancem, visto que elas são sujeitos carregados de histórias e que fazem parte da história. Por elas serem um ser histórico e social, precisamos pensar numa educação que leve em consideração todos os aspectos de desenvolvimento infância, proporcionando um ensino de qualidade, que vise a autonomia, a criatividade e a construção de novos saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38) traz significativos apontamentos sobre a Educação Infantil, a saber:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. [...] Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Diante do exposto, podemos compreender que através do professor, cada educando na Educação Infantil deve ser imerso a um novo mundo de conhecimentos e possibilidades, onde será incentivado e estimulado a alcançar seu potencial pleno. Porém, se ele está ausente de participar disto, a aquisição de novos saberes torna-se comprometido, visto que a interação da criança com o meio e com os seus pares são capazes de proporcionar experiências reais e grandes lições para a vida.

4.3 Desafios e possibilidades: contribuições das teorias piagetianas e vigotskianas para o trabalho do professor da Educação Infantil em tempos pandêmicos

Ao observar as medidas sanitárias que foram adotadas durante a pandemia para a suspensão das aulas presenciais, podemos fazer diversas reflexões sobre o que a Educação Infantil tem enfrentado. Desse modo, entendemos que a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, têm suas significativas contribuições para apontar os desafios e possibilidades que o professor e o aluno estão vivenciando ante o novo cenário educacional.

Os estudos das teorias piagetianas e vigotskianas revelam as relações que existem entre o desenvolvimento cognitivo e interação social. Apesar das ambas as teorias serem divergentes em relação a como o indivíduo se desenvolve, suas ideias convergem ao dizer que as relações que o sujeito estabelece com o meio são importantes para a aprendizagem.

Durante a interação comunicativa, a atividade humana é mediada pela linguagem. Ela contribui para que o sujeito haja consigo e com seus pares, aprimorando cada vez mais suas relações interpessoais e, também, a construção de seu conhecimento. Importante ressaltar que, ainda antes da fala propriamente dita aparecer, o bebê e a criança buscará se comunicar ou interagir por intermédio de recursos comunicativos próprios, seja eles verbais ou não verbais.

Nesse sentido, se o contexto sócio-cultural está comprometido e se há impossibilidades para que as interações criança-criança e adulto-criança ocorram, um leque de grandes desafios começam a surgir, podendo comprometer o processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Ao estudarmos a teoria psicogenética de Piaget, compreendemos que a consolidação da inteligência ocorre de maneira gradual, e está intimamente ligada a maturação dos aspectos biológicos. Para isso, o indivíduo precisa passar por um longo caminho de estágios que

antecedem o aprendizado, e que também está relacionado com o meio em que se está inserido e com sua ação sobre objetos de conhecimento.

Esses processos cognitivos a qual o sujeito passa são denominados de assimilação, acomodação e equilibração, e as fases de desenvolvimento são expressas pelos períodos sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal, conforme foram definidos nos capítulos anteriores. Diante disso, podemos compreender que existe uma hierarquia para que o desenvolvimento mental aconteça, mas, mesmo que de forma biológica, ele também está em consonância com a interação social da criança.

Para Piaget (2004, p. 15) “a criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.)”. Isso leva-nos a entender que sem o meio, sem uma ação e sem um objeto de conhecimento, torna-se impossível despertar na criança motivos que a faça manifestar suas necessidades, assim como a vivência de novas descobertas.

Piaget teorizou em seus estudos que o sujeito adquire conhecimento ante suas próprias descobertas e através de informações adquiridas no meio. Levando em consideração o contexto pandêmico, as crianças da Educação Infantil passaram meses distantes da sala de aula, impossibilitadas de vivenciar um ensino a qual elas estavam acostumadas, e sem uma mediação conforme elas necessitavam. Sem tal envolvimento e interação, ela deixou de estar inserida num ambiente capaz de lhe dar condições para avançar.

Durante os desencontros que surgiram no estado de emergência escolar da Educação Infantil, e diante dos estudos que pudemos ver acerca da Epistemologia Genética, compreendemos que a ausência da interação, especificamente na Primeira Infância, distanciou a criança de desenvolver os seus meios sensitivos, motores e cognitivos. Desse modo, guiadas por um ensino remoto e distanciadas de tal realidade, em uma das mais importantes fases da vida da criança não foi possível trabalhar com eficiência alguns aspectos que exigem um contato mais próximo, sendo eles a coordenação entre a audição e visão, a manipulação de objetos que favoreçam a aprendizagem, a curiosidade, a resolução de pequenos problemas internos ou externos e, a afetividade.

As transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem também profundamente na vida afetiva. Como entrevimos, desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que esses dois são aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o

aspecto cognitivo (sensório-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual [...], assim como também não há atos que sejam puramente afetivos [...]. Sempre, em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro (PIAGET, 2004, p. 36).

Qualquer que seja a situação histórica em que a criança esteja vivendo, inseridas na escola, lugar de protagonismo, a interação comunicativa sempre será importante. Nota-se que a realidade pandêmica testemunhou um sistema de ensino fragilizado, em virtude de que os educandos deixaram de ter contato com seus semelhantes, e ficaram impossibilitadas de trocar conhecimentos, pensamentos, emoções e experiências.

Distantes dessas descobertas, a função prática docente em intervir e mediar, também ficou limitada para proporcionar aos educandos reflexões e ações autônomas para pudessem agir ante os novos saberes propostos. Com isso, percebe-se que:

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental (PIAGET, 1973, p. 35)

Embora no momento a interação esteja reduzida, não podemos deixar de discorrer o que Piaget (1959, p. 95) diz acerca da socialização, e da criança estar em contato com seus pares e com o professor, o mediador da aprendizagem:

A criança se socializa mais, ou de modo diferente, com os seus semelhantes do que com os adultos. Onde a superioridade do adulto impede a discussão e a cooperação, o companheiro dá ocasião a essas condutas sociais, que determinam a verdadeira socialização da inteligência. De maneira oposta, onde a igualdade dos companheiros impede a questão ou a interrogação, o adulto está à disposição para responder.

A despeito da Teoria Histórico-Cultural, os estudos de Vigotski estão voltados para a interação, e defendem que as habilidades cognitivas do indivíduo são o resultado da sua ação com o meio, por intermédio da linguagem. Para ele, a criança é social desde o nascimento, e seu desenvolvimento está interligado com suas experiências sócio-cultural.

Quando se fala em interação na Educação Infantil, Vigotski (2010, p. 59) ressalta a importância de a criança vivenciar essa fase. Ele diz:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.

Neste entrelace, a referida citação leva-nos a entender a importância da criança estar inserida no ambiente escolar, vivendo em interação com o meio e seus pares, pois essa ação é propulsora para o desenvolvimento.

E tendo como foco a Educação Infantil, nesse espaço o educando tem a possibilidade de interagir e brincar, de forma que sua formação intelectual, psíquica e social seja trabalhada como um todo. Porém, como vimos, o sistema educativo teve novos contornos em decorrência da covid-19 e, visto que a criança é um ser social desde o seu nascimento e que está em constante aprendizado, ela ficou limitada a experimentar um mundo mais amplo e eficaz para si.

Distante da escola torna-se desafiador trabalhar de maneira global o desenvolvimento e o aprendizado, pois estar junto “é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115). Ausente da interação escolar, ela deixa de ser assistida, bem como motivada. Enfatizamos, ainda, que a Educação Infantil é um elo importante para trabalhar os aspectos sociais, motores, cognitivos e afetivos do sujeito.

Outrossim, o ambiente também proporciona jogos e brincadeiras durante as aulas, tendo sempre um objetivo a alcançar na vida dos educandos. Apesar de essa ludicidade impor desafiadoras demandas para o trabalho pedagógico, não podemos deixar de considerar que:

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinquedo (como disse Gorki) é realmente “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”. (VIGOTSKI, 2010, p. 130)

Se para Vigotski o desenvolvimento acontece de fora para dentro, o ensino híbrido na Educação Infantil cria barreiras para que a criança desenvolva uma ação proposital, aprimorando a comunicação, a compreensão e o pensamento abstrato. Entendemos que aqui ela precisará da intervenção do professor para que sua aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Ressaltando Vigotski (2001, p. 86) a instrução será uma das fontes primordiais dos conceitos da criança em idade escolar, sendo também uma poderosa força de orientação da sua evolução, o qual determinará o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Com o exposto, podemos ver que Piaget e Vigotski compartilham o pensamento construtivista, entendendo que o processo de aprendizagem sempre ocorrerá mediante a interação, mesmo que embora para Piaget as aprendizagens dependessem do desenvolvimento cognitivo e biológico, e para Vigotski as aprendizagens externas eram que impulsionavam o desenvolvimento cognitivo.

Através disso, salientamos que o primeiro contato da criança na Educação Infantil tem como objetivo aprimorar suas capacidades motoras e cognitivas, ajudando-a descobrir processos que melhorarão o seu desempenho pessoal e coletivo. Obviamente, vivendo com seus pares e em interação, elas aprenderão e se beneficiarão de novos conhecimentos e experiências, e muitos deles mediados por suas próprias ações.

Vale ressaltar que assim como as outras etapas, o ambiente deve criar oportunidades para dar aos alunos atenção de forma integral e continuada, estimulando o encorajamento e a autonomia. Aqui inicia o papel do professor em fornecer a cada aluno os estímulos necessários após a retomada das aulas presenciais, transformando o ambiente educativo em um espaço não só de ensino, mas também de encantamento, acolhimento, respeito e valorização.

Neste contexto, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 17), as propostas pedagógicas das instituições deverão cumprir o ensino:

1) Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; 2) Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; 3) Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; 4) Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; 5) Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Por fim, jamais deixemos de considerar que a interação é fundamental para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e sua ausência na vida escolar pode acarretar dificuldades de aprendizagem. Portanto, mesmo depois de meses distante do contato presencial, os professores precisam buscar estratégias apropriadas, que vislumbre as potencialidades e necessidades de cada educando.

Com base nas considerações acima apresentadas, todo trabalho pedagógico a ser desenvolvido pós-pandemia deverá visar as necessidades particulares de cada aluno, aproveitando as lições que a vida, nesse período, ofereceu.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, percebe-se o quanto o desenvolvimento da criança está interligado com suas ações para com o mundo que a cerca. Pudemos perceber que o fechamento das escolas, o afastamento social das crianças na Educação Infantil e o novo modelo de ensino que se fez presente em tempos pandêmicos, exigiram e exigirão do professor um novo olhar em sua forma de transmitir os conteúdos e, em desenvolver uma proposta que esteja em sintonia com as necessidades dos educandos.

Piaget e Vigotski, em seus estudos, buscaram observar e descrever como são as fases do desenvolvimento humano, trazendo grandes observações e contribuições de como elas são consolidadas ao longo da vida, e isso permitiu-nos entender que a interação entre sujeito, objeto e meio sempre resultará em um novo conhecimento. Também, pudemos refletir e identificar o que pode estar comprometido no progresso da criança caso alguma etapa não ocorra conforme o esperado, ainda mais para os sujeitos que foram ou ainda estão impossibilitados de viver experiências que possam agir ativamente no aprendizado.

Importante dizer que, a escolha do tema da pesquisa esteve em consonância com a nossa justificativa em querer entender a importância da interação comunicativa da criança na Educação Infantil, principalmente pelo fato da pandemia ter modificado os convívios sociais de modo geral, especificamente no âmbito escolar. Por isso, o que nos motivou a analisar o presente assunto foi nossa experiência em ver crianças ausentes da escola em um dos períodos mais importantes da vida, que é a Primeira Infância. Desse modo, sabemos que muitas delas passaram a estudar de forma remota e as mesmas não tinham uma idade propícia para lidar com as tecnologias, visto que elas são pequenas, tem uma atenção ainda limitada e, precisa da mediação de alguém experiente para ensiná-las.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico, e isso conseguimos alcançar com eficiência ao finalizar o trabalho. Conseguimos discorrer a respeito das principais teorias piagetianas e vigotskianas sobre o desenvolvimento, interligando esses conhecimentos à Educação Infantil, à pandemia e ao trabalho docente.

No primeiro objetivo apresentamos quem foram Piaget e Vigotski e seus estudos da linguagem, e aqui teorizamos a história de vida de ambos os autores, discorrendo acerca de suas concepções sobre a linguagem, que, conseqüentemente, dialogam com o desenvolvimento humano e a relevância da interação.

No segundo objetivo tínhamos como foco compreender como a interação comunicativa na Educação Infantil, baseada em Piaget e Vigotski, foi apresentada em teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E nisso identificamos o quanto o tema sobre a interação é bastante pesquisado no campo da Educação, e quanto as teorias piagetianas e vigotskianas são usadas para explicar o desenvolvimento humano, a criança na escola e como deve ser o trabalho pedagógico. Ao final, também pudemos observar que, as teorias de Piaget não são muito estudadas entre os pesquisadores e, o uso da Teoria Histórico-Cultural mantém maior relevância.

No terceiro e último objetivo buscamos analisar de que maneira as teorias piagetianas e vigotskianas podem contribuir para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil em contexto pandêmico. E ao observar os amparos legais sobre a pandemia da covid-19, a Primeira Infância e a Educação Infantil, em meio a tantos desafios e incertezas, entendemos que há necessidade de haver um olhar de importância para as crianças pequenas que durante o contexto pandêmico atravessaram crises sociais e cognitivas. Em razão do que Piaget e Vigotski buscaram investigar, ficou notável que o percurso do desenvolvimento precisa da ação social, tal qual do professor como um mediador da aprendizagem. Assim, criando caminhos para que o potencial das crianças em seus diversos e integrados aspectos aconteçam.

Desse modo, o nosso problema de pesquisa “Quais as contribuições de Piaget e Vigotski para a compreensão da interação comunicativa na Educação Infantil no contexto pandêmico?”, foi um impulso para chegarmos até aqui, uma vez que através dela estivemos dispostos a procurar e ler principais obras e publicações que discorrem a respeito da interação comunicativa sob a visão piagetiana e vigotskiana. Isso implicou na construção de conhecimentos que permitiu-nos resolver e responder a problemática com sucesso.

Quanto à natureza da nossa metodologia, ela foi de cunho bibliográfico e do tipo estado da arte. Embora conseguimos ler as obras de Piaget e Vigotski e fazer uma pesquisa detalhada de produções que discorrem sobre a temática aqui apresentada, encontramos algumas limitações nesse caminhar.

No estado da arte, nosso foco, inicialmente, estava em buscar por descritores que falassem acerca da interação na Educação Infantil em tempos pandêmicos, porém, não foi possível encontrar publicações a respeito. Em vista disso, tivemos que fazer alterações nos descritores, só que dessa vez sem citar a pandemia, e, para nossa surpresa, os trabalhos que

encontrarmos durante o refinamento foram numerosos. Sendo assim, através de buscas e leituras aprofundadas, selecionamos dez publicações em que autores discorreram sobre a interação em Piaget e Vigotski, trazendo significativas observações a respeito da criança estar em contato com seus pares e com o meio, e o quanto isso pode impactar na aprendizagem.

Outra limitação encontrada é que tivemos o anseio de que a metodologia dessa pesquisa também fosse um Estudo de Caso, mas devido à pandemia e as escolas ainda estarem fechadas, tornou-se impossível fazer tal investigação.

Por fim, recomendo que a partir desse trabalho, novos estudos possam surgir para compreendermos quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças e pelos professores da Educação Infantil, fazendo um levantamento e comparações de como todos se comportavam antes da pandemia e como estão agindo pós-pandemia. Se possível, com a participação da família e de toda equipe escolar.

Por ser algo recente, ainda não conseguimos identificar, de fato, os problemas futuros e as defasagens cognitivas que poderão surgir na vida dos educandos, mas, que essa nossa pesquisa sirva para preparar os professores a lidar com a nova realidade, criando possibilidades de expandir os horizontes e seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias**. Rio de Janeiro: Fractal: Revista de Psicologia, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRAGAGNOLO, Adriana. **A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 12 fev. 2022.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.
- _____. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.
- _____. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Diário Oficial Da União, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- _____. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Diário Oficial Da União, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 02 mar, 2022.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 06 de julho de 2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. **Parecer CNE/CP nº: 6/2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil**: achadours contemporâneos. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2016.

COLLEY, Eduardo; SIMONE, Luiz Ricardo L.; SILVA, Jayme de Loyola e. **Uma viagem pela história da Malacologia**. Estudos de Biologia, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdebiologia/article/view/22918>>. Acesso em: 02 set. 2021.

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos**: contribuições da teoria histórico- cultural. Maringá: Universidade Estadual De Maringá, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade: São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

HENRIQUE, Martileide da Costa; FREITAS, Fabiana Martins; MAIA, Adolpho Pinheiro. **A Influência das Interações no Processo de Ensino e Aprendizagem**. In: II Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Fortaleza: Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

KAISER, Patrícia Nunes de. **Arte na educação infantil**: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo : Atlas 2003.

MARICONI, Lucimara Valdambrini. **Interações da criança surda no contexto escolar**: panorama de diferentes perspectivas na educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

MELO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva: Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1630/1371/o>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola**: considerações a partir de Vygotsky. Editora UFPR: Curitiba, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDfztn8ng75Bd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OTTONI, Terezinha de Paula. **Aprendizagem conceitual na educação infantil**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV, 2009. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **A recepção da obra de Piaget no meio pedagógico dos anos 1920-1930**. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 2008. Disponível em: <<https://revistas.marília.unesp.br/index.php/scheme/article/view/568>>. Acesso em: 01 set. 2021.

PEDRO II, Colégio. Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Reformulação Curricular para o continuum 2020/2021**. Disponível em:

<http://www.cp2.g12.br/blog/humaita1/files/2021/05/Reformula%C3%A7%C3%A3o-Curricular-para-o-continuum-2020.2021_FINAL.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo**. Psicologia em Estudo, 2000. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SwdTy6CJgvzh7Zn4vQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

REZENDE, Marianne da Cruz. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. Natal: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2018.

RODRIGUES, Tania Márcia da Cunha. **Compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana**. Porto Alegre: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. Paraná: Revista Diálogo Educacional, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Rio de Janeiro: Ciências & Cognição, 2007. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300016>. Acesso em: 05 set. 2021.

SOUZA, Janaina Gomes Viana de. **Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimento acerca do mundo.** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2017.

TREVISO, Vanessa Cristina. **As relações sociais para Jean Piaget: implicações para a Educação Escolar.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

ZANLUCHI, Stelen Paula. **Desenvolvimento da criança e educação infantil: simbolização, gênese e produção subjetiva .** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2020.