

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JANAINA CASSIANO SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS:
A RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR E A PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

**ARARAQUARA/SP
2008**

“Meninas Ler” - Picasso

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JANAINA CASSIANO SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS:
A RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR E A PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce

Bolsa: Fapesp

ARARAQUARA/SP.
2008.

Silva, Janaina Cassiano

Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural / Janaina Cassiano Silva – 2008

214 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Alessandra Arce

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Educação de crianças.
4. Psicologia infantil. I. Título.

Janaina Cassiano Silva

Práticas Educativas:

A Relação entre Cuidar e Educar e a Promoção do Desenvolvimento Infantil à Luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce.

Bolsa: Fapesp.

Data de aprovação: 11 /07/ 2008.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Alessandra Arce.
Universidade Federal de São Carlos - Ufscar.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Membro Titular: Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza.
Universidade de São Paulo - USP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Tenho razão de sentir saudade,
tenho razão de te acusar.
Houve um pacto implícito que rompestes
e sem te despedires foste embora.
Detonaste o pacto.
Detonaste a vida geral, a comum aquiescência
de viver e explorar os rumos de obscuridade
sem prazo sem consulta sem provocação
até o limite das folhas caídas na hora de cair.

Antecipaste a hora.
Teu ponteiro enloqueceu, enloquecendo nossas horas.
Que poderias ter feito de mais grave
do que o ato sem continuação, o ato em si,
o ato que não ousamos nem sabemos ousar
porque depois dele não há nada?

Tenho razão para sentir saudade de ti,
de nossa convivência em falas camaradas,
simples apertar de mãos, nem isso, voz
modulando sílabas conhecidas e banais
que eram sempre certeza e segurança.

Sim, tenho saudades.
Sim, acuso-te porque fizeste
o não previsto nas leis da amizade e da natureza
nem nos deixaste sequer o direito de indagar
porque o fizeste, porque te foste.

“A um Ausente”- Carlos Drummond de Andrade(ANDRADE, 2002).

Dedico esta dissertação à memória do meu querido irmão, Juarez, que
partiu deixando saudades e um vazio em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

“Mesmo antes de nascer, já tinha alguém torcendo por você”. Tinha gente que torcia para você ser menino. Outros torciam para você ser menina. Torciam para você puxar a beleza da mãe, o bom humor do pai. Estavam torcendo para você nascer perfeito. Daí continuaram torcendo. Torceram pelo seu primeiro sorriso, pela primeira palavra, pelo primeiro passo. O seu primeiro dia de escola foi a maior torcida. E o primeiro gol, então? E de tanto torcerem por você, você aprendeu a torcer. Começou a torcer para ganhar muitos presentes e flagrar Papai Noel. Torcia o nariz para o quiabo e a escarola. Mas torcia por hambúrguer e refrigerante. Começou ou a torcer até para um time. Provavelmente, nesse dia, você descobriu que tem gente que torce diferente de você. Seus pais torciam para você comer de boca fechada, tomar banho, escovar os dentes, estudar inglês e piano. Eles só estavam torcendo para você ser uma pessoa bacana.

Seus amigos torciam para você usar brinco, cabular aula, falar palavrão. Eles também estavam torcendo para você ser bacana. Nessas horas, você só torcia para não ter nascido. E por não saber pelo que você torcia, torcia torcido. Torceu para seus irmãos se ferrarem, torceu para o mundo explodir. E quando os hormônios começaram a torcer, torceu pelo primeiro beijo, pelo primeiro amasso. Depois começou a torcer pela sua liberdade. Torcia para viajar com a turma, ficar até tarde na rua. Sua mãe só torcia para você chegar vivo em casa. Passou a torcer o nariz para as roupas da sua irmã, para as idéias dos professores e para qualquer opinião dos seus pais.

Todo mundo queria era torcer o seu pescoço. Foi quando até você começou a torcer pelo seu futuro. Torceu para ser médico, músico, advogado. Na dúvida, torceu para ser físico nuclear ou jogador de futebol. Seus pais torciam para passar logo essa fase. No dia do vestibular, uma grande torcida se formou. Pais, avós, vizinhos, namoradas e todos os santos torceram por você. Na faculdade, então, era torcida pra todo lado. Para a direita, esquerda, contra a corrupção, a fome na Albânia e o preço da coxinha na cantina. E, de torcida em torcida, um dia teve um torcicolo de tanto olhar para ela. Primeiro, torceu para ela não ter outro. Torceu para ela não te achar ! muito baixo, muito alto, muito gordo, muito magro. Descobriu que ela torcia igual a você. E de repente vocês estavam torcendo para não acordar desse sonho. Torceram para ganhar a geladeira, o microondas e a grana para a viagem de lua-de-mel. E daí pra frente você entendeu que a vida é uma grande torcida. Porque, mesmo antes do seu filho nascer, já tinha muita gente torcendo por ele. Mesmo com toda essa torcida, pode ser que você ainda não tenha conquistado algumas coisas. Mas muita gente ainda torce por você!

“Torcer” - Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2002).

Várias pessoas estiveram na torcida pela concretização deste trabalho. Gostaria de agradecer, em especial, a algumas:

À Alessandra Arce, pela orientação sempre zelosa, que se fez imprescindível para a realização dessa dissertação. Pela atenção e rigor nos momentos de discussão do estudo. Por ser exemplo de docência, humanidade, compreensão e amizade. Muito obrigada por tudo!

À minha família, meus pais, Mário Antônio da Silva e Joana D'arc Pereira Cassiano Silva, pelo afeto, pela segurança e por serem exemplos de dignidade, dedicação e amor. À minha irmã, Juliana Cassiano Silva, pela cumplicidade e amizade.

Ao meu noivo, Gabriel José Barbosa, “amor da minha vida, daqui até a eternidade”, por compreender minha ausência em alguns momentos, minhas angústias. Por compartilhar momentos tão importantes, felizes e tristes, em minha vida nesses sete anos. Pelo companheirismo, paciência e pelo amor.

Às minhas avós, Jorceluta Marçal e Maria Helena Gonçalves pela atenção e por serem exemplos de fé e luta.

À minha grande amiga, Vanessa Cristina Alvarenga pela atenção, paciência, afinidade, cumplicidade, pelas conversas. Pelos momentos engraçados e alegres que já vivemos nestes quase oito anos de amizade. Temos muitas histórias para contar! Enfim por traduzir tão fielmente o significado da palavra “amigo”.

Às amigas iniciadas na minha graduação e que estão firmes até hoje e espero que permaneçam por muitos anos. Em especial, à Samira Sampaio, à Lúcia Cava e à Gizele Maria pelos almoços de domingo, pelas conversas e alegrias.

Às amigas, de longa data sempre tão presentes e atenciosas, Aline Lopes, Aline Mendes, Luíza Mesquita e Tatiana Gomes. Pelos vários momentos inesquecíveis que já vivemos e viveremos!

Às amigas Camilla Marcondes Massaro e Michele Cristine da Cruz Costa pela convivência destes quase dois anos. Pelas conversas, discussões, risadas, pela cumplicidade e pelos jantares sempre tão apetitosos!

Ao Marcelo Ubiali Ferracioli, à Lucilaine Nunes e à Juliane Salvador, pelas conversas nos intervalos das aulas, pelos lanches na casa da Laine e pelos cafés na faculdade. Amizades iniciadas no mestrado que espero cultivar por muitos anos.

À Eliza Maria Barbosa, minha cunhada “quase” oficial, uma grande amiga que me acolheu com tanto afeto e cuidado em sua casa no início do mestrado. Pelos almoços de domingo, pelo incentivo, pelas conversas, risadas, caronas e pela atenção.

Aos meus sobrinhos de coração, Sofia, Davi, Luíza e Marina, por me proporcionarem momentos tão divertidos e agradáveis.

Aos professores do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia pelas contribuições em minha formação em Psicologia, em especial aos meus ex-orientadores Prof^o. Esp. Armando Vieira Barbosa, Prof^a Dr^a Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa e Prof^a Dr^a Sílvia Maria Cintra da Silva.

Aos professores da pós-graduação pelas contribuições fornecidas nas disciplinas, especialmente à professora Carlota Boto.

Às professoras, Alda Junqueira Marin e Lígia Márcia Martins por terem sido tão criteriosas e atenciosas com o meu trabalho. Pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

À professora Marilene Proença Rebello de Souza, por ter aceitado o convite para ser membro na banca da defesa. Admiro seu profissionalismo e sua competência.

À Secretaria de Educação de Araraquara, em especial à equipe pedagógica de Educação Infantil, na pessoa da coordenadora do berçário Valéria Madeira pela prontidão na realização do estudo.

Às professoras e diretora do Centro de Recreação por confiarem no meu trabalho. Pelo acolhimento, diálogo e atenção. Às crianças desse CER pelos momentos alegres e pelo carinho.

À diretora, às professoras e às crianças da instituição particular por terem aberto as portas para o trabalho. Pelo respeito, pela confiança e atenção.

Aos funcionários da pós-graduação da FCL por estarem sempre dispostos a esclarecer dúvidas e prestar informações.

Às bibliotecárias da FCL, pelo auxílio quanto à normatização do trabalho.

À Rosangela, pela revisão gramatical.

À Capes, inicialmente e à Fapesp, posteriormente, pelo apoio financeiro.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar se as ações educativas estão promovendo o cuidar e o educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Entende-se que se faz necessário aprofundar a reflexão acerca da educação infantil, a visão do assistencialismo x ensino e demais discussões em voga no momento, para que, assim, se possa contribuir para o processo de consolidação da educação infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância. Logo, o estudo orientou-se pela hipótese de que nas instituições de educação infantil o trabalho voltado ao atendimento de crianças de zero a três anos pauta-se, principalmente no cuidado, sendo este realizado pelas educadoras, contudo, sem a finalidade de propiciar o ensino. Pode-se dividir o desenvolvimento do trabalho em três etapas. A primeira constituiu-se da pesquisa de campo, na qual se realizou, inicialmente, o contato com a Secretaria de Educação de Araraquara/SP e com a rede privada de ensino de Araraquara/SP, posteriormente, foram escolhidas duas instituições a serem observadas, fizeram-se visitas nas mesmas e confeccionaram-se diários de campo. A segunda parte consistiu na leitura e análise desses diários. Por fim, na última etapa, realizou-se a leitura e análise da concepção de infância, educador e conhecimento presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação (Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) e buscou-se a relação entre estas concepções e o discurso construtivista e pós-modernista em educação. Posteriormente, realizou-se uma exposição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; o desenvolvimento infantil nesta vertente visando discutir o ensino que, de fato, promova o desenvolvimento integral das crianças. Constatou-se, através das observações realizadas nas instituições, que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas. Cabe ressaltar que a visão de ensino defendida pela pesquisa perpassa o trabalho educativo como sendo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, sem, contudo, excluir o cuidar. No entanto, este é trabalhado de forma diferenciada, uma vez que o ensino também está presente no cuidado, sendo este a produção do humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando, desta forma, pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. É necessário que ocorram novas formulações para o atendimento na educação infantil que apresente uma concepção de infância calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; uma formação docente que explicita a função do educador, pautada no planejamento, conhecimento sistematizado e práticas educativas. Além disso, deve-se considerar a interdisciplinaridade entre os diversos ramos científicos e buscar políticas públicas verdadeiramente voltadas ao ato de ensinar, com proposições curriculares claras, bem definidas e fundamentadas.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Práticas Educativas. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The aim of this present research is to investigate if the educational actions are promoting the take care and the education, considering the indispensable connections among them for the promotion of under three year old children's psychological development, using the theoretical precepts of the Historical-Cultural Psychology. It is supposed that's necessary to deepen the reflection concerning the child education, the vision of the assistance x teaching and other discussions in vogue in the moment, so that it can contribute for the process of consolidation of the child education as a segment educational promoter of the human development in his/her highest potentialities for all the individuals since childhood. Therefore, the study was guided by the hypothesis that in the child education institutions the work turned to the zero children's service to three years is ruled, mainly in the care, being this work accomplished by the educators, without the purpose of propitiating the teaching. This present study can be divided in three stages. The first one consisted of the field research, in which it has taken place, initially, the contact with the General office of Education of Araraquara/SP and with the private institutions of education of Araraquara/SP. Later, they were chosen two institutions to be observed, they were visited and field diaries were made. The second part consisted of the reading and the analysis of these notes. Finally, in the last stage, it has taken place the reading and analysis of the conception of childhood, educator and knowledge in the official documents of Ministry of Education (National Curricular Referencial for the Infantile Education; National Politics of Child Education: for the right of the zero children to six years to the education and National Parameters of Quality for the Infantile Education) and it has searched the relation between these conceptions and the constructivist theory speech and the postmodernism in education. Later, it has taken place an exhibition of the presuppositions of the Historical-Cultural Psychology; the child development in this slope aiming at to discuss the education that, in fact, promotes the children's integral development. It was verified, through the observations accomplished in the institutions that the educational work is more turned back toward assistance questions than educative ones. It fits to point out that the teaching vision defended by the research is that the educative work as being the act to produce, directly and intentionally, in each singular individual, the humanity who is produced historically and collectively, without, however, to exclude the taking care of. However the teaching is also present in the care, being this one the human's production in the child's own body and his/her relationship with the feeding, walking, moving etc. It's necessary that new formularizations for the attendance in the child education occur that presents a conception of childhood stepped on in the presuppositions of the Historical-Cultural Psychology; a teaching formation that clarifies the educator's function, ruled in the planning, systematized knowledge and educational practices. Besides, it must be considered the interdisciplinary among the several scientific branches and to look for public politics turned to the act of teaching, with clear curricular proposals, well defined and based.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Educational Practices. Child education. Child Development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Rodízio dos espaços da instituição municipal durante a semana, no período da manhã.	p. 87
QUADRO 2	Rodízio dos espaços da instituição municipal durante a semana, no período da tarde.	p. 87

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático segundo cada agrupamento na Instituição Municipal.	p. 97
GRÁFICO 2	Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático segundo cada agrupamento na Instituição Particular.	p. 104
GRÁFICO 3	A periodização do desenvolvimento infantil segundo Daniil B. Elkonin.	p. 133

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de trabalhos produzidos no período de 1987-2001, no Brasil, por eixos e/ou linhas de pesquisa.	p. 26
TABELA 2	Número de trabalhos produzidos no período de 1987-2001, no Brasil, e suas respectivas áreas de pesquisa nos programas de pós-graduação.	p. 27
TABELA 3	Esboço da divisão por idade e turma das crianças de 0 a 3 anos no CER.	p. 37
TABELA 4	Esboço da divisão por idade e turma das crianças de 0 a 3 anos na instituição particular.	p. 38
TABELA 5	Os horários da merenda para os agrupamentos do B2, do CI 1 e CI2.	p. 85
TABELA 6	Horários e sequência de atividades de rotina dos berçários.	p. 86
TABELA 7	Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático para cada agrupamento das instituições pesquisadas.	p. 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AC	Atividades de cuidado
AD	Atividades didáticas
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AL	Atividades lúdicas
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH	Associação Nacional de Pesquisa em História - antiga Associação Nacional de professores Universitários de História
ADP	Atividades disciplinares
B1	1º ano do CI Infantil
B2	2º ano do CI Infantil
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência
cça	Criança
cças	Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CER	Centro de Recreação
CERs	Centros de Recreação
CGTV	Grupo de Cognição e Tecnologia de Vanderbilt
CI1	1º classe do 3º ano (manhã)
CI2	1º classe do 3º ano (tarde)
CII	1º classe do 5ª ano
G.T	Grupo de Trabalho
GEDEDISC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural
GEIN	Grupo de Estudos em Educação Infantil
LABRIMQ	Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE0A6ANOS	Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos
PUC/Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNESP/Araraquara	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP/RP	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
USP/SP	Universidade de São Paulo - São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
 1 A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: APROXIMAÇÕES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	 31
1.1. A Metodologia de Pesquisa e a Caracterização das Instituições.....	31
1.1.1 <i>Contato com as Instituições.....</i>	31
1.1.2 <i>Procedimento para a Coleta de Informações.....</i>	33
1.1.3 <i>Procedimento para a Análise das Informações.....</i>	35
1.1.4 <i>Caracterização das Instituições.....</i>	37
1.2 Os Projetos Pedagógicos das Instituições Pesquisadas.....	39
1.2.1 <i>A Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação (CER).....</i>	39
1.2.2 <i>O Projeto Curricular Modalidade Berçário.....</i>	41
1.2.3 <i>O Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs)...</i>	47
1.2.4 <i>Plano de Ensino- Instituição Particular.....</i>	48
1.3 Os Documentos Oficiais e a Pedagogia da Infância: concepções educacionais que embasam os projetos das instituições pesquisadas.....	51
1.3.1 <i>A Concepção de Infância nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação.....</i>	52
1.3.2 <i>O Conhecimento e o papel do professor para alguns Documentos Oficiais do Ministério da Educação.....</i>	57
1.3.3 <i>O construtivismo na educação infantil: a Pedagogia da Infância como pano de fundo desse processo.....</i>	61
1.4 A crítica à concepção pós-modernistas e construtivista de educação infantil presente nos documentos das escolas e do Ministério da Educação.....	68
1.4.1 <i>O construtivismo e o pensamento pós-moderno na educação: o legado da desvalorização do ensino.....</i>	69
 2. O QUE O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS NOS REVELAM QUANTO AO TRABALHO COM CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS? O ESPONTANEISMO X O ENSINO.	 84
2.1. A rotina das instituições.....	84
2.1.1 <i>A rotina na instituição municipal.....</i>	84
2.1.2 <i>A rotina na instituição particular.....</i>	88
2.2 Os núcleos temáticos, o recorte e a análise dos episódios nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.....	89
2.2.1 <i>Os Episódios da Instituição Municipal.....</i>	90
2.2.1.1 <i>Episódios do B1.....</i>	90
2.2.1.2 <i>Episódios do B2.....</i>	92
2.2.1.3 <i>Episódios do CI1.....</i>	93
2.2.1.4 <i>Episódios do CI2.....</i>	94

2.2.1.5 Análise dos episódios da instituição municipal.....	97
2.2.2 <i>Os Episódios da Instituição Particular</i>	100
2.2.2.1 Episódios do berçário.....	100
2.2.2.2 Episódios do maternal.....	102
2.2.2.3 Análise dos episódios da instituição particular.....	104
2.3 Análise Comparativa entre os episódios observados nas instituições, os projetos pedagógicos e os documentos oficiais do MEC.....	107
2.3.1 <i>Análise comparativa do número de episódios ocorridos nas instituições pesquisadas</i>	107
2.3.2 <i>A relação existente entre o observado em sala de aula, os projetos pedagógicos e os documentos oficiais do MEC</i>	108
 3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO	114
3.1 A Psicologia Histórico-Cultural: a construção de uma Psicologia em busca do desenvolvimento humano integral.....	115
3.1.1 A Psicologia Histórico-Cultural versus a Psicologia Tradicional.....	115
3.1.1.1 A psicologia tradicional: a consolidação das desigualdades entre as classes sociais e a hegemonia do capitalismo.....	115
3.1.1.2 O caminho histórico da psicologia histórico-cultural e seus principais pressupostos.....	120
3.2 O Desenvolvimento Infantil na Psicologia Histórico-Cultural: a busca por uma concepção de desenvolvimento humano integral.....	124
3.2.1 <i>A periodização dos estágios do desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural</i>	127
3.3 O Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos para a Psicologia Histórico-Cultural.....	134
3.3.1 <i>O Desenvolvimento do Sistema Nervosa da Criança</i>	135
3.3.2. <i>O Desenvolvimento Psíquico da Criança do Nascimento aos Três Anos</i>	138
3.3.2.1 O primeiro ano de vida.....	138
3.3.2.2 O segundo e o terceiro ano de vida.....	143
3.4 O Jogo como atividade principal na idade pré-escolar.....	147
3.5 O Ensino como Eixo Articulador do Trabalho na Educação Infantil com crianças de zero a três anos.....	151
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
 REFERÊNCIAS	172
 APÊNDICE	179
APÊNDICE A - Carta de autorização da Realização da Pesquisa	180
APÊNDICE B - Os episódios da instituição municipal de acordo com os núcleos temáticos.....	181
APÊNDICE C - Os episódios da instituição particular de acordo com os núcleos temáticos.....	201

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais! [...]

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus —
Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis! [...]

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
A sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!

“Meus oito anos” - Casimiro de Abreu (PACHECO, 1971).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada ao longo de quase dois anos e meio de mestrado. Considero importante, antes de apresentar a estruturação do texto, fazer uma breve exposição das formulações do projeto de pesquisa, uma vez que, esse trabalho possui diferenças da versão inicial. Além disso, julgo necessário destacar como o tema de pesquisa surgiu na minha trajetória acadêmica.

No decorrer da graduação em Psicologia, meu interesse na área educacional foi se delineando. As principais contribuições foram os Projetos de Extensão Universitária: Inclusão Escolar de Crianças e Adolescentes com Transtornos Mentais Graves e de Iniciação Científica: Promoção da Qualidade na Educação Infantil na Região do Triângulo Mineiro: um estudo de investigação-ação com pais de crianças de creche¹.

O Projeto de Extensão Universitária ocorreu de agosto/dezembro de 2004, e teve como principal meta realizar um curso com professores do Ensino Fundamental da Rede Pública de Uberlândia. Esse projeto foi coordenado e organizado por uma docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), três psicólogos do Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência (CAPSi) e duas estudantes do curso de Psicologia da UFU. O objetivo do curso foi promover a capacitação de trinta professores para que estes pudessem compreender melhor as necessidades educacionais das crianças e adolescentes com transtorno mental grave (clientela atendida pelo CAPSi), de maneira a receberem e incluam esses alunos nas salas de aula. O curso teve carga horária de 48 horas e abordou questões referentes ao desenvolvimento de crianças autistas e psicóticas, saúde mental no âmbito escolar, inclusão escolar e formação docente. Esse projeto também envolveu atendimento em grupo de crianças e adolescentes do CAPSi, visando uma preparação para a entrada na escola, e plantões de profissionais dessa instituição e da UFU para orientação dos docentes que trabalham com a inclusão.

O projeto de Iniciação Científica foi realizado de 2002 a 2004 e objetivou identificar e contextualizar as necessidades dos pais de uma creche comunitária do município de Uberlândia/MG, quanto ao nível sócio-econômico e a composição familiar, bem como intervir na dinâmica das relações familiares visando contribuir para a melhoria da qualidade na educação infantil através do fortalecimento da parceria família-creche. No ano de 2002, a pesquisa dividiu-se em duas etapas. Primeiramente, a aplicação de um questionário em uma

¹ Ver Silva e Costa (2004).

amostra de 30 pais de crianças atendidas pela creche comunitária. A segunda etapa referiu-se à realização de cinco reuniões na creche, com todos os pais, visando à estruturação de ações dos pais em parceria com os educadores. Os resultados da primeira etapa revelaram o quanto está confuso para os pais definirem seus papéis na formação da criança. Na segunda, após um levantamento das necessidades, discussões e instrumentalização a respeito do desenvolvimento infantil e suas implicações na relação familiar e no contexto escolar, decidiu-se pela implantação de um projeto dos pais junto com os educadores da creche.

No ano de 2003, houve a continuação do projeto e a pesquisa dividiu-se em quatro etapas. Na primeira, aplicou-se um questionário às educadoras e equipe administrativa, visando identificar a percepção das mesmas acerca da parceria família-creche; na segunda etapa, houve a realização de três reuniões: duas para a sensibilização do projeto a ser implantado (uma com os pais e outra com as educadoras) e a terceira com os pais, para a divisão de tarefas e concretização da horta; na terceira a execução do projeto, confecção do painel e do espantalho; e, na quarta, a realização de duas reuniões, com educadoras e pais distintamente, para a discussão de ações pedagógicas e por último assessorias junto às educadoras. Os resultados iniciais revelaram que as educadoras possuem pouco conhecimento do que vem a ser a parceria família-creche e de como esta pode ser implementada. Nas etapas posteriores, pôde-se perceber que durante a realização das reuniões e assessorias com as educadoras, muitas estavam cansadas e desmotivadas para pensar sobre a construção da parceria família-creche, fruto de diversos aspectos, sendo os principais relatados por elas: os baixos salários e alta jornada de trabalho.

Após a realização desse projeto, alguns questionamentos iniciais mobilizaram o meu interesse: será que a questão do cuidado está atrelada ao educar? Não seria este educar constituinte de todas as etapas da educação, portanto, o termo ensino não seria uma melhor denominação do que educar? Há um privilegiamento do cuidado sobre o ensino? Quais noções de cuidado e ensino que estão presentes nas instituições de educação Infantil?

Diante do exposto, propus o meu primeiro projeto de pesquisa². A seguir, apresentarei, brevemente, a trajetória de construção do projeto.

O projeto inicial intitulado “Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e o desenvolvimento da autonomia nas crianças” tinha como objetivo geral investigar como as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, pois visam o desenvolvimento da autonomia das crianças de zero a três anos.

² Utilizarei a denominação **primeiro**, uma vez que, meu projeto passou por algumas formulações até se constituir no estudo dessa dissertação.

Após reuniões e estudos com minha orientadora, formulamos um segundo projeto de pesquisa, uma vez que, consideramos que era importante o estudo do discurso sobre o cuidar e educar para a educação infantil, a partir de referências internacionais. Esse projeto tinha como objetivo geral realizar uma análise crítico-comparativa do cotidiano nas creches, a partir da teoria de Agnes Heller e dos referenciais teóricos italianos e portugueses.

Acreditamos que o segundo projeto estava muito amplo para um projeto de mestrado e após algumas reuniões formulamos o projeto de pesquisa sobre o qual detivemos nosso trabalho. Durante as reuniões surgiram alguns questionamentos que nos auxiliaram na confecção de nosso projeto, a saber: qual a relação do binômio cuidar/educar e o ensino? Qual a concepção de desenvolvimento que está presente nas educadoras infantis? Qual a relação das políticas públicas com as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de educação infantil? Qual a relação das diretrizes presentes nos documentos oficiais do MEC com os projetos pedagógicos da instituição?

Vale ressaltar que os pareceres emitidos pela Fapesp foram de extrema importância na constituição desta pesquisa. Enviei três pedidos de análise do meu projeto, e em cada parecer recebido eu realizava as modificações sugeridas que me auxiliaram na construção do projeto final.

Assim, após algumas leituras de textos da área da Educação Infantil e Psicologia Histórico-Cultural, orientações com minha orientadora, além da apreciação dos pareceres emitidos pela Fapesp, chegamos à formulação do projeto intitulado: “Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças à luz da Psicologia Histórico-Cultural”.

A hipótese que passou a nortear nosso estudo é que nas instituições de educação infantil, o trabalho voltado ao atendimento de crianças de zero a três anos pauta-se, principalmente, no cuidado, sendo este realizado pelas educadoras. Contudo, esse trabalho estaria desvinculado do ensino, entendendo que o trabalho educativo, como afirma Saviani (2005) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Além disso, a escolha de duas instituições, uma municipal e outra particular não foi aleatória, uma vez que partimos do pressuposto de que, como também destacou Saviani (2003), a educação dos filhos da elite é diferente dos filhos das classes populares. Porém, queremos esclarecer que não estamos em defesa do ensino preconizado nas escolas particulares. O que almejamos é a problematização acerca da diferença de educação do setor público e do privado.

Nesse sentido, temos por objetivo geral investigar **se** as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Preferimos a utilização do termo **se** no lugar de **como** (formulação do primeiro trabalho), pois desta forma, fica claro que estamos investigando uma dissociação entre cuidar e educar na Educação Infantil em detrimento ao ensino.

Como objetivos específicos podemos citar:

- ✓ Compreender as concepções sobre o trabalho educativo e de cuidado implícitas nas ações dos agentes das creches.
- ✓ Discutir as possíveis implicações dos resultados obtidos para a promoção do desenvolvimento global das crianças, ou seja, aspectos físicos, cognitivos, sociais e motor, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Além desses, após a realização das observações nas instituições³ outros objetivos estiveram presentes:

- ✓ Verificar a relação das práticas educativas realizadas nas instituições de educação infantil com os documentos oficiais do Ministério da Educação e, conseqüentemente, com o discurso construtivista e o pensamento pós-moderno.
- ✓ Realizar uma análise do ensino na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, visando à promoção de uma perspectiva de desenvolvimento infantil, que contemple aspectos históricos e sociais da criança e não só fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético.

Desta forma, o intuito deste trabalho é, contudo, o de aprofundar a reflexão acerca da Educação Infantil, a visão do assistencialismo x ensino e demais discussões em voga no momento, e contribuir para o processo de consolidação da Educação Infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância. Passa por este aprofundamento, o estudo dos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

A escolha pela Psicologia Histórico-Cultural se deve ao fato de que este referencial considera o desenvolvimento integral do indivíduo. Nessa vertente, o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentado nos objetos da cultura,

³ A caracterização das instituições observadas, bem como o contato inicial e os procedimentos para coleta e análise dos dados estão no capítulo 1.

transmitindo, assim àquela os resultados do desenvolvimento histórico. O papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança, é crucial, pois diferentemente do discurso presente não é um mero mediador no processo de aprendizagem da criança pequena. Neste sentido, preconiza-se o desenvolvimento integral da criança. De fato, estamos em defesa de uma escola que intencionalmente consiga **abrir** o mundo da criança por meio da apropriação da cultura humana presente nas ciências, artes e letras.

Quanto ao desenvolvimento do nosso trabalho, podemos dividi-lo em três etapas. A primeira constituiu-se da pesquisa de campo, na qual fizemos, inicialmente, o contato com a Secretaria de Educação de Araraquara/SP e com a rede privada de ensino de Araraquara/SP. Posteriormente, escolhemos as instituições a serem observadas, realizamos visitas nas mesmas e confeccionamos **diários de campo**. A segunda parte consistiu na leitura e análise dos **diários de campo**. Por fim, na última etapa, realizamos a leitura e análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a, 2006b, 1998) e de textos referentes ao discurso construtivista e pós-modernista. Cabe salientar que, durante toda a pesquisa, o nosso estudo teve como fundamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo da educação infantil, das práticas educativas, da formação docente e do desenvolvimento infantil, bem como das políticas públicas para a educação infantil é, contudo, de extrema importância para o meio acadêmico, a fim de pensarmos uma educação infantil que realmente promova o desenvolvimento integral da criança, e acreditamos que para a construção deste tipo de educação infantil, é necessário que o ensino seja o eixo articulador do trabalho docente nesta faixa etária.

Consideramos importante o estudo da história da gênese da educação infantil, visto que, este suscita reflexões fundamentais para a compreensão do presente estudo, possibilitando uma análise de cunho mais crítico. Porém, não nos deteremos a apresentar a trajetória da educação infantil no Brasil, seu histórico, visto que isso já foi estudado por diversos pesquisadores (KUHLMANN JR, 1998; ARIÉS, 1986; DEL PRIORE, 2000).

Julgamos importante, nesse momento, fazer uma breve exposição acerca da produção científica voltada para a temática da educação infantil e dos agentes envolvidos neste nível de ensino, para tal, utilizaremos os trabalhos de Rocha (1999) e Arce (2007a). Podemos dizer que é através de pesquisas e de estudos aprofundados das teorias educacionais, bem como, das práticas desenvolvidas nas instituições que poderemos almejar uma educação, verdadeiramente, gratuita e de qualidade que promova o desenvolvimento integral do ser humano.

No Brasil, segundo Rocha (1999), apesar do consenso estabelecido na década de 1980 com o movimento pré-constituente acerca da importância social e o caráter educativo das creches, não presenciamos, ainda, a viabilização de um funcionamento razoável para o cumprimento deste direito. Desta forma, a ampliação quantitativa destas instituições, sobretudo nestes últimos dez anos, tem exigido a realização de pesquisas em diversas direções.

Rocha (1999) ainda aponta que há uma lacuna na área da educação infantil, apesar do aumento na quantidade de pesquisas referentes à consolidação das instituições voltada para a educação da criança de 0 a 6 anos principalmente:

Por serem abordadas a partir de diferentes interesses as pesquisas sobre o tema têm como característica a dificuldade de delinear a trajetória da pesquisa na área, suas perspectivas metodológicas, suas possibilidades e limites (ROCHA, 1999, p.80).

A educação infantil foi incluída como um Grupo de Trabalho (G.T)⁴ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1981. Nos debates, alguns problemas da área naquele momento eram mostrados e analisados. Isto pode ser verificado, segundo Haddad e Kishimoto (1992) no relatório da coordenadora, na época, Maria Malta Campos, no qual esta discute que a pré-escola é uma área desprestigiada dentre todas as áreas de pesquisa em educação, uma vez que existe um número pequeno de trabalhos. Além disso, os trabalhos são imaturos, no que se referem à formulação teórica, e a própria metodologia é passível de críticas sob diversos aspectos (HADDAD; KISHIMOTO, 1992).

Plaisance e Rayna (1997) identificaram, em resumos de congressos internacionais tendências de pesquisa em educação infantil no mundo todo, particularmente na Europa, demonstrando assim, o conhecimento científico acerca da infância e sua educação, como uma elaboração que se esboça nos últimos trinta anos.

Somente na década de 80 é que a preocupação com as instituições pré-escolares começa a aparecer como tema de pesquisas⁵. Nos anos setenta a preocupação central era com a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, visando, sobretudo, às propostas de intervenção precoce para os culturalmente marginalizados. Ademais, no conjunto de pesquisas que

⁴ Os GT's (Grupos de Trabalho) inicialmente eram: educação de 1º grau, Educação de 2º grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré-escolar, que em 1988, teve sua denominação alterada para: Educação de crianças de 0 a 6 anos.

⁵ Este levantamento se refere exclusivamente aos estudos publicados nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, na edição comemorativa dos seus vinte anos.

antecedem os anos 90, observam-se trabalhos preocupados com o caráter educativo das creches, contudo, o interior da instituição é pouco investigado (ROCHA, 1999).

Rocha (1999, p. 16) em sua tese de doutorado, pretendeu analisar as pesquisas sobre educação infantil, no período de 1990 a 1996, a fim de traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil “[...] que se encontram supostamente alicerçadas em concepções que incorporam as múltiplas determinações sociais e culturais na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade”.

A autora apresenta uma trajetória da educação infantil como tema de estudos no mundo. Acrescenta que há uma grande riqueza e diversidade de pesquisas nesta área, reforçada por trocas internacionais e redes de pesquisa em plena extensão, que resultam internacionalmente em um reconhecimento das necessidades educativas e da qualidade da educação infantil. No Brasil, após um levantamento dos artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas acerca da presente temática, observou-se que é apenas no limiar da década de oitenta que a preocupação com as instituições de educação infantil aparecem como foco.

Nos trabalhos da ANPEd no período estudado⁶, verifica-se um número crescente de pesquisas voltadas para estudos que investiguem os diferentes aspectos das relações existentes nas instituições de educação infantil. Os temas pesquisados referem-se: à ampliação do número de creches e pré-escolas; à denominação atribuída a estas instituições; à análise de políticas ou experiências regionais ou locais, tais como, assistência, saúde e educação; à diferença social no acesso à educação pré-escolar; a definição das funções próprias da creche e pré-escola; ao caráter histórico das instituições de educação infantil e ao papel social desempenhado nos diferentes momentos e contextos sociais brasileiros; ao jogo e à brincadeira; ao currículo; à aprendizagem da escrita e das artes; à linguagem; ao desenvolvimento infantil, podendo este estar associado a outras temáticas; a determinações sócio-culturais; ao lugar social ocupado na família e na sociedade (nas camadas populares) pela criança e primeira infância; aos contextos de exclusão e exploração da criança dos diferentes sistemas educacionais; à influência da mídia na educação da criança; a estudos acerca da percepção da criança: variações de voz, ponto de vista sobre a escola, processo de desenho, e preferências quanto à brincadeiras; à prática pedagógica e formação de professores; aos efeitos da pré-escola e sua relação com as desigualdades sócio-econômicas (ROCHA, 1999).

Rocha (1999) também analisa os resumos das pesquisas sobre Educação Infantil nos demais congressos: ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

⁶ Foram selecionados na ANPEd 110 trabalhos do G.T 7 e 12 de outros G.T.'s (Grupos de Trabalhos), no período de 1990-1996. Estes foram localizados através de antigos coordenadores do G.T ou pelos autores.

Ciências Sociais); ANPUH (Associação Nacional de Pesquisa em História - Antiga Associação Nacional de professores Universitários de História); SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia) e da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Na SBPC, verificam-se trabalhos em diversas áreas e foram selecionados os que se referiam à educação, sendo os principais focos: análise dos sistemas públicos responsáveis pela educação da criança; funções sociais, finalidades e objetivos educacionais da creche e pré-escola; conteúdos ou metodologias de ensino nas áreas específicas do conhecimento; a criança de zero a seis anos, sendo estes, em sua maioria oriundos da Psicologia; participação e influência do professor e dos procedimentos pedagógicos sobre o brincar; a creche; currículo; desenvolvimento da linguagem, nos trabalhos da Linguística e Literatura e em alguns da Psicologia; alfabetização; formação de professores; a participação da sociedade civil junto aos Conselhos de Direitos, no que se refere às políticas de atendimento e proteção às crianças e adolescentes, no âmbito da Política.

Os trabalhos analisados da SBP tendem a mostrar a criança não só como **vir a ser**, mas também como **ser**. Encontram-se estudos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento, como parte das ciências do comportamento e outros de cunho mais experimental. A maior parte dos estudos encontrados na SBP preocupa-se com o conhecimento do contexto familiar, condições de vida e expectativa quanto à complementaridade da educação no âmbito social. Além desses trabalhos, há também pesquisas sobre: história da criança abandonada; a imagem da criança; o papel das instituições educativas para a criança de zero a seis anos; condições sócio-econômica das famílias; projetos de intervenção; formação de professores; o brincar; a socialização; formas de interação da criança pequena (ROCHA, 1999).

Durante o período analisado, na ANPOCS, a criança e os fatores associados à sua educação, saúde e socialização foram temática de vários trabalhos. Há também pesquisas relacionadas a: políticas educacionais e educação; história da criança e da mulher; aspectos políticos e sociais relativos à infância; aspectos demográficos da população jovem e infantil. Dentre os trabalhos selecionados somente um tem relação direta com educação infantil. Este buscou “[...] avaliar a composição sexual do quadro de educadores infantis que atuam nas redes de creches da cidade de São Paulo” (ROCHA, 1999, p. 127).

Nessa mesma direção, Arce (2007a) buscou, a partir da análise de teses e dissertações nas áreas de Educação Infantil e História da Educação, no período compreendido entre 1987 a 2001, apresentar elementos que pudessem fornecer um panorama das temáticas pesquisadas a respeito da história da Educação Infantil no Brasil. Para isso, a autora recorreu ao banco de teses da Capes e utilizou diversos descritores na localização das produções, visto que as mesmas

encontram-se difusas e muitas vezes se localizam em programas de pós-graduação que não pertencem à área de educação. Os descritores foram: educação infantil; educação pré-escolar; educação pré-primária; creche; jardim-de-infância; parque infantil; Pestalozzi; Froebel; Montessori; história da educação; salas de aula; Freinet; Decroly; Dewey; jogo; brinquedo; roda de expostos e infância; criança; crianças; psicologia infantil e psicologia do desenvolvimento. Além dessa busca, Arce (2007a) também recorreu ao CD-Rom produzido pela Anped, que apresenta as teses e dissertações produzidas desde a década de 1970 até o ano de 1997.

Segundo Arce (2007a, p.117), foram produzidos trinta e oito trabalhos no período de 1987-2001, voltados “[...] para uma investigação histórica do objeto educação de crianças menores de 06 anos no Brasil”, sendo vinte e nove dissertações de mestrado e nove teses de doutorado. Para melhor visualização, os demais trabalhos produzidos neste período estão agrupados na tabela abaixo:

Tabela 1: Número de trabalhos produzidos no período de 1987-2001, no Brasil, por eixos e/ou linhas de pesquisa.

Eixo e/ou linha de pesquisa	Número de trabalhos
1) Instituições Educacionais	10
2) O pensamento educacional: seus intelectuais e sua difusão	10
3) Estado e Políticas Educacionais	09
4) Estados da arte e análise da literatura especializada	04
5) Práticas escolares	02
6) Profissão docente e gênero	02

Fonte: Arce (2007a, p. 118-121)

Arce (2007a, p.121-122) também destacou que “[...] reforçando a constatação de que as relações são ainda tímidas entre os pesquisadores da área da História da Educação da área de Educação Infantil” encontram-se trabalhos que, em sua maioria, estão ligados a outras áreas de pesquisa nos programas de pós-graduação que não à história da educação. Estes estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 2: Número de trabalhos produzidos no período de 1987-2001, no Brasil, e suas respectivas áreas de pesquisa nos programas de pós-graduação.

Área de Pesquisa	Número de Trabalhos
1) Políticas Educacionais	06
2) Prática Pedagógica e Formação do Educador	03
3) Sociedade, cultura e educação	03
4) Processos de desenvolvimento e educação	03
5) Saberes e práticas escolares	02
6) Educação infantil: estudos e pesquisas sobre a educação de criança de 0 a 6 anos e a produção de conhecimento nesta área	01
7) Questões epistemológicas e metodologia da pesquisa em psicologia da educação	01
8) Métodos, educação infantil e material	01
9) Processos de desenvolvimento humano	01
10) Linguagem, subjetividade e educação	01
11) Epistemologia do trabalho educativo	01
12) Ensino-aprendizagem	01
13) Universidade e formação de professores para o ensino fundamental	01
14) Ensino de ciências e matemática	01

Fonte: Arce (2007a, p. 122).

Arce (2007a, p. 122-123) também destaca que a partir de 2000 já começa a surgir trabalhos realizados em áreas de pesquisa nas quais encontram-se “[...] pesquisadores pertencentes tradicionalmente à área de História da Educação, destinadas exclusivamente à investigação histórica, nos programas de pós-graduação”. Nesse âmbito, temos: quatro trabalhos na área de pesquisa intelectuais, impressos e instituições educacionais; um na filosofia e história da educação no Brasil séculos XIX e XX; um na história, historiografia e idéias educacionais e um trabalho nas tendências do pensamento educacional brasileiro.

A autora ainda ressalta, para um melhor entendimento do caminho da produção científica na área de educação infantil, cinco grupos de pesquisa “[...] fortes dos quais provem a maioria das produções identificadas no período proposto para este estudo” (ARCE, 2007a, p. 114). O primeiro encontra-se na Fundação Carlos Chagas/SP e é formado pelos pesquisadores: Fúlvia Rosenberg, Maria Lúcia de A. Machado, Maria Malta Campos e Moysés Kuhlmann Júnior. O segundo grupo, localizado na Faculdade de Educação da USP/SP, consolidou-se em torno da criança do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMQ) e é

coordenado por Tizuko Morchida Kishimoto. O terceiro, localiza-se na Unicamp/SP e é parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC), dentro do qual a pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria coordena o Grupo de Estudos em Educação Infantil. Na região Sul temos dois grupos, um está situado na Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação (CED), denominado Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6ANOS), que apresenta como coordenador o pesquisador João Josué da Silva Filho. O outro grupo está na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denomina-se Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) e está vinculado à área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, sendo os principais pesquisadores: Leni Vieira Dornelles, Jane Felipe Neckel, Maria Isabe E. Bujes, Maria Célia B. de Amadoe, Gladis E. P. da Silva Kaercher, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Bernadette C. Rodrigues.

Um dado relevante apontado por Arce (2007a, p.123) refere-se às instituições nas quais foram produzidos os trabalhos na área da educação infantil e história da educação. A autora encontrou um amplo espectro: “USP, USP/RP, PUC/SP, PUC/RJ, PUC/PR, PUC/ Campinas, UFF, UFU, UNICAMP, UFSC, UNIMEP, UFSCar, UNESP/Araraquara, UFMS, UFMG, UFRGS, UFPE E UFS”. A USP/SP concentra o maior número de trabalhos, oito, seguida pela PUC/SP com sete e a UNICAMP com cinco trabalhos.

Segundo Arce (2007a, p. 125), assim como Rocha (1999), “[...] ainda são poucos os trabalhos de pesquisa que têm como foco a pesquisa histórica, diante do boom da produção nos mestrados e doutorados destinados a educação de crianças menores de 6 anos”.

Diante do exposto, percebemos a relevância do presente estudo, uma vez que este parte das práticas educativas presentes nas salas de educação infantil para desvelar contradições entre o dito (escrito nos projetos pedagógicos e documentos do Ministério da Educação) e o realizado nas salas de aula, para apreendermos melhor a relação cuidado e ensino. Para tal finalidade apresentamos como arcabouço teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Cabe salientar que nas pesquisas descritas tanto por Rocha (1999) quanto Arce (2007a) não encontramos estudos nesta direção.

Após este breve resgate da produção científica na área da pesquisa, da minha trajetória acadêmica e de constituição desta pesquisa, trarei, a seguir, a divisão do presente estudo.

No primeiro capítulo, apresentaremos as instituições pesquisadas e, a seguir, faremos a caracterização das mesmas, além de explicitarmos a metodologia utilizada para o trabalho de coleta de informações realizado. Vale destacar que nossa compreensão por caracterização das

instituições perpassa a exposição de sua estrutura física e técnica, bem como a apresentação de seus projetos pedagógicos.

No segundo capítulo, faremos a apresentação e a análise, a partir das observações realizadas (organizadas em episódios), dos reflexos e das conseqüências das proposições teóricas no cotidiano das salas de aula das instituições pesquisadas. Com isso, podemos desvelar contradições entre o dito e o realizado, assim como, apreender este movimento complexo e dialético que envolve a teoria e a prática.

No terceiro e último capítulo, após a exposição e análise dos projetos pedagógicos das instituições e das observações feitas e da relação com os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), nos detivemos a apresentar a concepção de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de ensino presente na Psicologia Histórico-Cultural a partir dos trabalhos de Vigotski (2006, 2001, 1996, 1995, 1991, 1984), Elkonin (1999, 1987a, 1987b, 1969), Leontiev (2006, 1987, 1978), Bozhovich (1976), Zaporózhets (1987) e Davidov (1988). Nos focamos no desenvolvimento da criança menor de 03 anos de idade.

Nas considerações finais, faremos uma reflexão de toda a discussão realizada na pesquisa, além de apresentarmos as conclusões e questões suscitadas por esse estudo.

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras.
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu...Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro...que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

“Infância” - Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2002).

1. A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: APROXIMAÇÕES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e caracterizar as instituições pesquisadas, bem como, explicitar a metodologia utilizada para o trabalho de coleta de informações realizado. Compreendemos por caracterização das instituições não somente a exposição de sua estrutura física e técnica, como também a apresentação de seus projetos pedagógicos. Visando atender o objetivo proposto, subdividimos este capítulo em quatro partes, sendo que: na primeira, realizaremos a exposição da metodologia utilizada, além da apresentação das instituições, sua estrutura e os porquês da escolha das mesmas; na segunda, mostraremos os projetos pedagógicos das instituições para o trabalho com crianças menores de 03 anos; na terceira, ocorrerá a inserção das concepções educacionais presentes nesses projetos **no âmbito atual de como vem sendo pensada a educação de crianças pequenas no Brasil** nos documentos oficiais e na Pedagogia da Infância; e na quarta apresentaremos as críticas que têm sido feitas às concepções presentes nos documentos citados anteriormente.

1.1 A Metodologia de Pesquisa e a Caracterização das Instituições.

1.1.1 *Contato com as Instituições*

Selecionamos duas instituições de Educação Infantil no Município de Araraquara-SP, sendo uma municipal e outra particular, uma vez que consideramos que estas podem apresentar dinâmicas diferentes quanto à rotina e aos projetos pedagógicos desenvolvidos. Ademais, acreditamos que há uma grande diferença entre a educação destinada às camadas médias e altas da população e às camadas baixas.

A esse respeito podemos citar a questão da marginalidade⁷ na educação, discutida por Saviani (2003). Este autor mostra que há dois grupos de teorias educacionais, as teorias não-críticas⁸ e as teorias crítico-reprodutivistas⁹. O primeiro é composto por teorias que “[...] entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da

⁷ São consideradas marginalizadas as pessoas que não tem acesso, ou são privadas do conhecimento (SAVIANI, 2003).

⁸ Compõem esse grupo: Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

⁹ As teorias que tiveram maior repercussão nesse grupo foram: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE); e a Teoria da Escola Dualista.

marginalidade” (SAVIANI, 2003, p. 03); já as teorias do segundo grupo, “[...] entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2003, p.03). Para as teorias não-críticas, a educação surge como um instrumento de correção das distorções promovidas pela marginalidade. Esse grupo de teorias enxerga a marginalidade como um problema social, sendo assim a educação estaria capacitada “[...] a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças [...]” (SAVIANI, 2003, p.15). Já o grupo das teorias crítico-reprodutivistas, por entender a marginalidade como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, acredita que a educação é dependente da estrutura social geradora da marginalidade o que denota seu caráter reforçador da dominação, legitimando a marginalização.

Diante disso, Saviani (2003, p.30) afirma que “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva”. O autor indaga acerca da possibilidade de uma “[...] teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade” (SAVIANI, 2003, p.31). Desta forma, uma teoria crítica, que não seja reprodutivista, deverá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Além disso, a esta se impõe “[...] a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2003, p.31).

Portanto, podemos dizer que há uma educação voltada para a classe dominante e outra, diferente, voltada para a classe dominada, a fim de que as relações de dominação se mantenham e se sustentem. Concordamos com Saviani (2003, p. 31) que se faz necessário “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino nas camadas populares [...] significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Os participantes do estudo foram crianças de creche¹⁰ (0 a 3 anos). Fizemos o recorte nessa faixa etária porque ainda existem poucos estudos que se dediquem à criança nessa idade. O motivo de tal escassez deve-se a história do atendimento em creche, por muito tempo considerada como um **mal necessário**, ou seja, um local que só existia porque as mães não podiam cuidar de seus filhos em casa. Acrescente-se a esse fato que a criança menor de 3 anos

¹⁰ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9394/96) o atendimento de crianças de 0 a 3 anos é dado em creche e de 4 a 6 anos em pré-escola (BRASIL, 1996, p. 12).

tem maior necessidade de cuidados pessoais do que a criança de 4 a 6 anos, já que, o bebê, por exemplo, é completamente dependente do adulto que toma conta dele. Assim, entendemos que estudar o cotidiano das instituições que atendem crianças de 0 a 3 constitui-se não só em um desafio, mas em uma necessidade se quisermos pensar a educação e o cuidado para além da simples guarda.

Quanto à seleção da instituição municipal, inicialmente, escrevemos uma carta para a Secretaria de Educação (vide apêndice A) em junho de 2006, e a enviamos junto com o projeto de pesquisa para ser avaliado pela Secretária de Educação. Após a aprovação do trabalho, marcamos uma reunião com a coordenadora da equipe pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Araraquara-SP e solicitamos a indicação de um Centro de Recreção (CER)¹¹ para a realização do estudo.

Após essa indicação, entramos em contato com o CER que se situa num bairro periférico de Araraquara/SP e agendamos uma visita. Cabe destacar que nesta primeira visita a coordenadora da equipe pedagógica da Educação Infantil da SME nos acompanhou e que esta justificou a escolha daquele CER por considerar que aquele apresenta uma proposta pedagógica diferenciada. Neste primeiro encontro, apresentamos nosso projeto à diretora e conhecemos as agentes educacionais¹².

Quanto à seleção da instituição particular, verificamos que no município de Araraquara, são poucas as instituições particulares que atendem crianças menores de três anos, a maioria dedica-se a crianças maiores de quatro anos. Assim, inicialmente, fizemos uma listagem das instituições que atendiam crianças de 0 a 3 anos, posteriormente, entramos em contato com estas. De fato, a maioria das escolas não se interessou pelo projeto, portanto, escolhemos, a instituição que considerou o projeto interessante e autorizou a pesquisa. A instituição situa-se em um bairro nobre da cidade de Araraquara/SP.

1.1.2 Procedimento para a Coleta de Informações

A natureza de uma investigação como a que nos propomos exige um cuidado com as informações a serem coletadas, já que observar o dia-a-dia das práticas educativas significa sempre uma percepção das ações explícitas dos agentes, mas também, daquelas outras interpretações que podemos realizar subsidiadas pelos elementos significativos que verificamos ao analisar os dados.

¹¹ Denominação atribuída às instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos.

¹² Denominação dada às educadoras de crianças de 0 a 3 anos pelo município de Araraquara/SP.

O procedimento por nós utilizado para a coleta de dados foi a observação. Inicialmente, fizemos algumas visitas às instituições para a exposição do trabalho e a familiarização com o objeto de pesquisa. Vale salientar que no preparo das observações, a primeira tarefa é a delimitação do objeto de estudo, que definimos como as atividades que as educadoras desenvolveram com as crianças, para isso, portanto, observamos a rotina de um modo geral das salas de 0 a 3 anos e transcrevemos, sem muitos pormenores, as atividades desenvolvidas com as crianças.

Não utilizamos um roteiro previamente definido para a coleta dos dados, apenas tentamos observar o cotidiano das instituições de educação infantil selecionadas. Contudo, utilizamos algumas categorias para centrar a nossa observação (GARIBOLDI, 2003):

- *o espaço*: o cenário em que se desenvolve a situação social;
- *os participantes*: pessoas que estão presentes e atuam no contexto da instituição infantil;
- *as atividades*: as ações desenvolvidas pelos participantes;
- *os agrupamentos*: as modalidades com que os participantes se agrupam na representação das ações, classificadas em atividades de grupo, pequenos grupos, livres agregações e tarefa individual;
- *as modalidades de gestão*: os modos escolhidos pelo professor para dirigir as representações das crianças.

Optamos por registrar as observações no formato de notas de campo, que significam “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Vale destacar que na transcrição das informações nas instituições focalizamos o que seria relevante ao nosso estudo.

Nas duas instituições, foram realizadas quatro observações em cada agrupamento. Na instituição particular, todas as observações foram realizadas no período da tarde, uma vez que, para a faixa etária pesquisada o período é parcial¹³. Já na municipal, as observações foram alternadas, entre o período da manhã e da tarde, já que, muitas crianças ficam período integral¹⁴ na instituição.

Além das observações, nos propomos a analisar os Projetos Pedagógicos das duas instituições, visando compreender como os objetivos educacionais são pensados e definidos

¹³ Período parcial significa que a criança permanece na instituição ou somente no período da manhã ou só no período da tarde.

¹⁴ Período integral significa que a criança permanece os dois períodos: manhã e tarde na instituição.

para, posteriormente, podermos observá-los ou não em movimento nas turmas de 0 a 3 anos de idade.

1.1.3 Procedimento para a Análise das Informações

O procedimento utilizado para a análise das observações foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1988, p.38), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. O objetivo desta análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), sendo que esta inferência recorre a indicadores (quantitativos ou não). Outro objetivo refere-se ao fato desta análise estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurarmos que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto.

Bardin (1988) também aponta duas funções da análise de conteúdo:

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo ‘para ver o que dá’. Uma função de administração de provas. Hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo ‘para servir de prova’ (BARDIN, 1988, p.30, grifo do autor).

A análise de conteúdo organiza-se em diferentes pólos cronológicos: a pré-análise, quando é feita a leitura flutuante e a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (BARDIN, 1988).

Segundo Bardin (1988), tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação (efetuada segundo regras precisas) dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

“A organização da codificação compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias)” (BARDIN, 1988, p.104).

Após a codificação do material, deve-se realizar a categorização do mesmo. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1988, p.117-118). As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico. Esses agrupamentos são efetuados em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e advérbios), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples (BARDIN, 1988, p.153).

Em nossa análise, utilizaremos o critério semântico, ou seja, definiremos núcleos temáticos e posteriormente faremos o recorte dos episódios presentes no texto e os agruparemos de acordo com o núcleo temático correspondente. A respeito do tema Bardin (1988) pontua que:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1988, p. 105, grifo do autor).

Segundo Bardin (1988) existem várias técnicas para a análise de conteúdo, dentre estas: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise de enunciação, a análise de expressão, a análise de relações e a análise de discurso. A técnica por nós utilizada será a análise categorial.

A análise categorial pretende considerar a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença, ou ausência de itens de sentido. “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1988, p.36-37).

Na análise dos projetos, não utilizamos uma técnica específica, buscamos fazer uma aproximação dos projetos com as Políticas Nacionais para a Educação Infantil¹⁵ com os ideais pós-modernistas, da pedagogia da infância e construtivistas.

1.1.4 Caracterização das Instituições

A instituição municipal observada atende crianças de 0 a 6 anos; o horário de funcionamento do Centro de Recreação (CER) é das 7:30hs às 16:50hs de segunda a sexta. A estruturação das turmas segue abaixo:

Tabela 3: Esboço da divisão por idade e turma das crianças de 0 a 3 anos no CER.

Idade	Turma	Número de crianças	Número de educadoras
0- 18 meses	1º ano do CI Infantil (B1)	20	1 berçarista para cada grupo de 5 crianças
18 meses - 2 anos e 2 meses	2º ano do CI Infantil (B2)		
26 meses - 3 anos	- 1º classe do 3º ano CI 1 (manhã)	20	1 professora e 1 agente educacional
	- 1º classe do 3º ano CI 2 (tarde)	12	

Fonte: Proposta Pedagógica da Instituição Municipal.

Cabe ressaltar que as crianças que permanecem em período integral são atendidas por uma professora num período e pela agente educacional em outro. O CER possui uma ampla área externa que é constituída por 3 (três) tanques de areia com alguns brinquedos como escorregador, cilindros de concreto, etc; 1 (uma) área coberta com mesas no tamanho que as crianças possam alcançar, além de 1 (um) tanque de areia com uma casinha construída em concreto. Na parte interna, o CER possui 1 (um) refeitório amplo e 6 (seis) salas, e a sala da diretoria. Sendo que das 6 (seis) salas, 1 (uma) é a do B1, outra do B2 e uma do CI2, as

¹⁵ Discutiremos principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

demais salas são distribuídas de acordo com o rodízio¹⁶, ou seja, em cada período, uma turma fica com determinada sala. As salas que compõem o rodízio são: a **sala estruturada**, que possui mesas (uma para cada quatro crianças), um quadro negro, armários que contêm os materiais pedagógicos, de uso pessoal e coletivo das crianças; a **sala de multimeios**, equipada com aparelho de som, vídeo-cassete, aparelho de DVD, TV e demais recursos visuais (porém sem carteiras) e a **sala de recursos**, com diversos materiais (brinquedos, livros, jogos, fantoches, fantasias, roupas de adultos, etc).

Na proposta pedagógica da instituição a população e as crianças são caracterizadas como:

- população nômade, imigrantes nordestinos, de classe baixa de renda, de religião diversificada e com um número considerável de evangélicos. Atendemos também um número considerável de filhos de presidiários; moradores antigos de renda média/baixa, com residência fixa e família estabilizada;
- as crianças possuem um bom aspecto físico, são calmas, interessadas e alegres, reconhecendo o CER como um espaço de respeito, de solidariedade. Acima de tudo, essas crianças são conscientes de sua cidadania (p.04).

A instituição particular observada oferece educação infantil (0 a 6 anos) e o ensino fundamental. O horário de funcionamento é das 7:10hs às 17:30hs de segunda a sexta. Para a faixa etária pesquisada (0 a 3 anos), a instituição apresenta:

Tabela 4: Esboço da divisão por idade e turma das crianças de 0 a 3 anos na instituição particular.

Idade	Turma	Número de crianças	Número de educadoras
0 – 2 anos	Berçário	7	2
2 – 3 anos	Maternal	9	1

Fonte: Organizada pelo pesquisador

Esta instituição funciona em um local onde há uma casa e uma ampla área verde, com diversas árvores e dois parques, um contendo um tanque de areia e outro com balanços e alguns brinquedos. Na casa há salas de aula, a secretaria e a sala da diretora. Na parte externa,

¹⁶ O rodízio consiste na divisão do CER em espaços diferentes utilizados por todos os educadores em tempos diferentes; o sistema de rodízio deverá ser elaborado por todos os educadores que utilizam os diferentes espaços do CER, devendo ser montado no início de cada ano letivo e ser revisto e reformulado sempre que necessário. Os educadores têm autonomia para modificar o seu rodízio, de acordo com as necessidades do grupo e as possibilidades, porém respeitando o espaço dos outros grupos. O rodízio é parte integrante do planejamento.

fica o refeitório. As salas de aula são pequenas e mal estruturadas. A sala do berçário não possui muitos brinquedos ou livros e não há mesas. A educadora leva as crianças para realizarem atividades no refeitório onde há mesas e carteiras. Na sala do maternal, há mesas que agrupam as crianças em quatro e existem alguns brinquedos, quebra-cabeças, jogos e garrafas pet com cores diferentes e cada uma com uma letra escrita de tinta em seu exterior; há também um quadro-negro e giz. Na parede tem um calendário e muitas colagens de reportagens de jornal e de produções das crianças.

1.2 Os Projetos Pedagógicos das Instituições Pesquisadas

A instituição municipal nos forneceu três documentos: a “Proposta Pedagógica do CER”; o “Projeto Curricular modalidade de Berçário” e o “Manual de Procedimentos dos CERs”. A instituição particular disponibilizou o projeto pedagógica para crianças de 0 a 6 anos, não apresentando um projeto específico para crianças de 0 a 3 anos.

Na instituição municipal não obtivemos problema para a obtenção dos projetos, a diretora nos forneceu o documento para tirarmos uma cópia e se prontificou a esclarecer quaisquer dúvidas que tivéssemos na leitura do mesmo. Já na instituição particular, a diretora não autorizou que xerocopiássemos o Projeto Pedagógico, alegando que era norma da instituição e que o mesmo não poderia sair da escola. Então, pedimos que a diretora fizesse uma cópia, mas ela se negou e disse que se quiséssemos, poderíamos copiar a mão o projeto, então fomos à instituição duas manhãs para copiar o Projeto Pedagógico.

A seguir, apresentaremos, inicialmente, os documentos da instituição municipal: a Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação (CER); o Projeto Curricular modalidade de Berçário e o Manual de Procedimentos dos CERs. Posteriormente, traremos o Projeto Pedagógico de 0 a 6 anos da instituição particular.

1.2.1 A Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação (CER)

Inicialmente, a proposta traz a caracterização e identificação do CER, apresentando a divisão das crianças por faixa etária em: berçários (B1, B2, CI1 e CI2), pré-escola (1º ano do CII; 2º ano do CII; 3º ano do CII) e recreação.

São apresentados os objetivos gerais da instituição, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 29, no qual a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos em

seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A proposta traz, também, cinco objetivos específicos do CER:

1) concientizar a comunidade de que a violência à criança é um crime e que toda criança tem direito de ter preservado sua integridade física e emocional (art. 228 ao 258, cap VII da Constituição); 2) estimular a convivência solidária entre as crianças, valorizando a amizade, o companheirismo, o respeito, coibindo os atos violentos em brincadeiras, palavras e atitudes; 3) estimular uma relação de **respeito do educador com seu aluno**, onde os direitos da criança sejam assegurados em todos os seus aspectos (físico, emocional, cultural); 4) maior comprometimento dos educadores, que deverão estar conscientes de seu papel educativo e social frente a seus alunos; 5) cultivar um ambiente de trabalho onde haja à diversidade existente entre os educadores, respeito à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, onde as relações de companheirismo sejam valorizadas (p. 07, grifo nosso).

O referido documento cita como finalidades principais do CER: estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento do CER, bem como princípios norteadores do trabalho dos educadores e dos funcionários, além de discutir o planejamento da escola; dentre outras.

Como se trata de uma proposta única para todos CERs essa exhibe os princípios norteadores da ação pedagógica no CER, sendo que estes são os parâmetros utilizados na ação diária dos educadores em que cada ato de cuidar está vinculado ao de educar. Ademais, expõe os objetivos específicos para cada modalidade de ensino, assim como as áreas do conhecimento: educação ambiental; movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática.

O documento aponta, como concepção de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, a criança como agente de seu desenvolvimento, sendo que a mesma deve ter oportunidade de expor suas idéias, além de construir possíveis relações em diversas situações:

[...] podendo assim desenvolver uma educação própria enquanto etapa do desenvolvimento e não enquanto preparo para outra fase. Os conhecimentos não são estáticos e permitem a construção de outros, através de ações que desenvolvem o planejamento, a coordenação de idéias e a elaboração de interpretações e generalizações(p.17).

O brincar é apresentado como “[...] ocupação mais séria da infância” (p.17).

Na proposta é descrito, também: o planejamento, o sistema de rodízio, a rotina, o sistema de avaliação, a proposta de articulação da instituição com a família, com a comunidade e com o ensino fundamental.

1.2.2 O Projeto Curricular Modalidade Berçário

Segundo o “Projeto Curricular para a Modalidade de Berçário” para que o atendimento em creches se constitua enquanto tal deve assumir sua função social (não assistência) e sua função educativa, que consiste em promover o desenvolvimento global da criança próprio de sua idade; a ampliação do seu conhecimento a respeito do mundo e de si mesma; a ampliação de sua capacidade de comunicação e expressão e o desenvolvimento de sua autonomia e independência; além de considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CEB, nº 1 de abril de 1999 em seu artigo 3º, inciso III que diz: “As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível” (p. 04).

O atendimento à criança menor de 3 anos, de acordo com o Projeto Curricular, assume um significado relevante quando fundamentado em uma concepção de criança cidadã já ao nascer, pessoa em desenvolvimento e, acima de tudo, sujeito atuante na construção de seu próprio conhecimento. A criança é apresentada no documento como produtora de seu conhecimento, assumindo um caráter de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araraquara entende que o atendimento na creche está intimamente relacionado a uma concepção de educação e aprendizagem que considera a criança em desenvolvimento, a criança enquanto cidadã. A instituição é entendida como um espaço sócio-educativo destinado ao atendimento de crianças pequenas produtoras de conhecimento e, um espaço social onde a criança tem oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos a partir de sua relação com o meio do qual faz parte e nele interfere. Daí a importância do adulto mediador, facilitador e organizador da prática educativa.

A teoria que embasa o Projeto Curricular é a interacionista-construtivista. No documento ficam claras as contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon entre outros, que teorizam as ações e reflexões educativas consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil.

Outro ponto evidente no Projeto Curricular é o binômio cuidar-educar. A modalidade de berçários tem como característica principal o caráter integrador entre educação e cuidado, uma vez que atender crianças de 0 a 3 anos em período integral requer responder às

necessidades desenvolvimentais globalizadoras¹⁷ e fundamentais dessa faixa etária, principalmente a de brincar. A efetivação dessa diretriz¹⁸ na organização das atividades de rotina, nas quais se explicita a intencionalidade educativa do trabalho com a criança pequena¹⁹, complementa a função de cuidado que caracteriza o atendimento das crianças de 0 a 3 anos. A esse respeito, o documento aponta o “caráter integrador entre educação e cuidado de um conjunto de ações educativas intencionais. Com isso, procuramos reafirmar a negação comumente existente entre assistencialismo e educação, expresso em um Programa de Educação Infantil de alta qualidade destinado a crianças pequeninas de período integral” (p. 05).

O projeto traz como atividade principal para a criança nessa faixa etária o brincar. “Pensar em currículo para a modalidade de berçário significa além de primar pela INTEGRAÇÃO CUIDADO-EDUCAÇÃO, privilegiar a oportunidade de Brincar enquanto caminho especial e essencial para que as crianças conheçam o mundo” (p. 05, grifo do autor).

Percebemos, também, já no início do documento, a questão do protagonismo da criança “[...] significa também considerar que todos os momentos, todas as ações que ocorrem no Berçário são situações privilegiadas para que as crianças participem da função social e educativa dessa instituição; ou seja, que caminhem em direção à AUTONOMIA e INDEPENDÊNCIA, à ampliação do conhecimento de si e do mundo” (p. 05, grifo do autor).

O documento aponta como ações educativas no berçário:

- Partir de uma reflexão conjunta e periódica entre todos os envolvidos no processo educativo, sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social do qual provém, sem nunca ignorar seus sonhos, desejos, necessidades, dificuldades, ritmos, jeitos e trejeitos, ou os seus conflitos; cada criança é uma criança e que faz parte de um coletivo infantil;
- Uma programação que efetivamente integre, de um lado cuidado-educação, componentes indissociáveis da sociedade em transformação (hábitos, valores, costumes, práticas, posturas, procedimentos, etc) e, de outro, as necessidades específicas da criança pequena (segurança física, segurança emocional, habilidades sociais, conhecimentos sobre si, sobre o meio físico e social, bem como, o desenvolvimento da independência e autonomia, auto-estima positiva, criticidade, exercício de sua cidadania, construção de sua identidade);
- O processo de aprendizagem da criança pequena é LÚDICO e caminha basicamente da fantasia para a realidade e vice-versa;

¹⁷ O documento ressalta a efetivação na organização de atividades de rotina diária, em que se explicita a intencionalidade educativa do atendimento (planejamento), complementando, desta forma, a função de cuidado que o caracteriza.

¹⁸ O atendimento das necessidades desenvolvimentais globalizadoras.

¹⁹ Em alguns momentos do texto, utilizaremos esta denominação para caracterizar a criança de 0 a 3 anos.

- Ações educativas pautadas na importância do brincar na medida em que se acredita que a criança brinca desde muito pequenina e que para isso é fundamental pensar e organizar o espaço de brincar enquanto elemento determinante na aquisição do conhecimento e, finalmente a organização do espaço e a organização de sua ocupação (p.06-07).

O documento apresenta, de forma contundente, a criança no centro do processo educativo: “[...] sem nunca ignorar seus sonhos, desejos, necessidades, dificuldades, ritmos, jeitos e trejeitos”, ou seja, destacam-se as necessidades do ‘eu’ infantil como imprescindíveis para a realização do trabalho pedagógico.

A criança é defendida enquanto cidadã com plenos direitos, não só de participar de ambientes (pessoas, objetos, organizações, etc) estimuladores e desafiadores, atrativos, permeados de significações, como também de se beneficiar de um trabalho por natureza afetivo, ao qual se soma e se viabiliza a dimensão social e a dimensão cognitiva, e que ainda respeite a dignidade e os direitos fundamentais dessa criança, principalmente o de ser **FELIZ** (p. 09, grifo do autor).

Destacamos, também, outro trecho do documento que reforça o que já foi exposto até o presente momento referente à criança como protagonista da atividade de aprendizagem:

Na concepção construtivista-interacionista o bebê já ao nascer é reconhecido como um *ser ativo e agente de seu conhecimento* por apresentar certa organização comportamental própria e algumas condições ou recursos para perceber e reagir ao meio, sobretudo o humano. Contudo, é inegável a imaturidade motora o que resulta dependência de outros seres humanos (p. 10, grifo do autor).

A defesa do primado dos atos espontâneos em detrimento do direcionamento da aprendizagem perpassa, de forma decisiva, todo o documento, como exemplificamos neste trecho:

Próximo aos dois anos a criança começa também a traçar linhas no papel. Assim que lança mão de um giz, de uma caneta ela transmite a impressão de estar muito feliz e entretida com as garatujas. Após algum tempo, com mais ou menos 2 anos e meio, a criança descobrirá que pode produzir movimentos e traços no papel, seguindo sua vontade própria, procura repeti-los. **Não devemos interferir.** É preciso valorizar cada produção da criança, pois representa uma conquista, o ultrapassar de mais um obstáculo, uma nova capacidade (p. 12, grifo do autor).

Sobre a rotina da instituição, o projeto curricular ressalta o caráter flexível desta, uma vez que permite a incorporação da criatividade, do inesperado, da surpresa, da curiosidade, da emoção, da afetividade, do lúdico, elementos esses, imprescindíveis à educação de crianças pequenas em berçários. A composição da rotina deve prever as seguintes atividades: entrada e

saída, atividades de alimentação e higiene distribuídas durante o dia, repouso/sono e atividades de brincar em diferentes momentos e em diferentes espaços.

O documento ainda destaca que:

[...] as atividades educacionais em sentido amplo, são entendidas como atividades de cuidado físico e atividades outras como passear, contar e ouvir histórias, brincar, participar de atividades/projetos/campanhas realizadas no CER, atividades que incluem expressão gráfica e/ou artística, etc (cuidado e educação), devem ocupar ou desfrutar harmoniosamente da mesma importância na organização de rotina diária de Berçários (p. 15).

Porém, veremos, a seguir, na análise das observações que não verificamos atividade de expressão gráfica e/ou artística com crianças menores de 2 anos. O referido projeto também apresenta os eixos curriculares na modalidade de berçário:

a) A integração Cuidado-Educação.

Acerca do cuidar e educar o documento apresenta como arcabouço teórico Jean Piaget (1896-1980), com enfoque principalmente nos processos de assimilação e acomodação descritos por este autor. Segundo Klein (2000), de acordo com Piaget, a assimilação ocorre quando o organismo incorpora na sua própria organização elementos externos a ele; já a acomodação é o processo pelo qual o organismo adapta sua organização interna às demandas do meio. Para que este processo de adaptação aconteça, o organismo dispõe de mecanismos auto-reguladores que permitem “[...] a conservação constante do seu estado em relação às modificações impostas pelo meio. Esse processo de conservação denomina-se homeostasia, quando se refere ao meio fisiológico interno, e equilíbrio, quando se refere ao comportamento” (KLEIN, 2000, p. 68).

Pensar currículo para crianças de 0 a 3 anos que freqüentam o espaço educativo da creche com o objetivo de ampliar, diversificar e complementar a fundamental ação educativa da família, significa INTEGRAR EDUCAÇÃO E CUIDADO e considerar o BRINCAR enquanto momento de aprendizagens, já que o lúdico é o caminho essencial para a criança conhecer o mundo (p.18, grifo do autor).

b) O Brincar

O documento apresenta a brincadeira como a atividade principal para a faixa etária de 0 a 3 anos. Acerca do brincar expõe que este “é parte viva de todas as situações e atividades que compõem as ações planejadas (ou não) no cotidiano do CER se considerarmos que a vida da criança é brincar. Ela nos convida a todo momento para brincar com ela. Basta ser sensível

para perceber o quanto o brincar é vital à criança. Até não raramente, percebe-se na criança iniciativas de brincar” (p. 19). Diante do exposto percebemos, novamente, o caráter espontâneo presente no trabalho com a criança pequena; a brincadeira espontânea prevalece em detrimento àquela dirigida.

Quanto à intencionalidade da ação educativa, o Projeto Curricular afirma que o brincar “deve sim ser uma atividade educativa por permitir incorporar e atualizar conhecimentos que a criança já possui, mas também ampliá-los, diversificá-los. Então, a intencionalidade da ação educativa, no brincar com base na observação do brincar das crianças, do material/brinquedo adequado à faixa etária e espaço, permite o enriquecimento de competências imaginárias e organizacionais infantis” (p. 24). Desta forma, o documento indica como conhecimento a ser alcançado aquele que já se possui, ou seja, deve-se partir do que a criança já sabe, da sua curiosidade, outra concepção do discurso construtivista.

c) As práticas educativas e a efetiva integração entre cuidado-educação

No projeto curricular são preconizadas ações integradoras que reúnem às atividades educativas, os cuidados essenciais e o brincar no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, principalmente as que permanecem em período integral na instituição. “As atividades de cuidado- alimentação, higiene e sono- são em si entendidas como educativas, na medida em que não são neutras; ou seja, são investidas de um conjunto de valores, conceitos, procedimentos próprios de uma organização social em um determinado momento histórico” (p. 26). Quanto à organização dos espaços, o documento estabelece como prioridade, levando em consideração toda a estrutura física disponível na instituição e a formação de **cantinhos**. Ademais, o educador tem um papel **coadjuvante** no processo de ensino-aprendizagem, sendo sua função considerar, primordialmente, o que a criança já sabe e o planejamento de suas atividades. Os trechos a seguir atestam o exposto anteriormente: “[...] para os espaços da creche propõe-se a **formação de cantinhos** que podem ser organizados com estantes baixas, com caixotes vazios, colchonetes; são espaços que permitem reorganização frequentes e enriquecedoras; são altamente propícios para atividades alternativas, no período da tarde e, em espaços internos” (p. 29, grifo nosso).

Ao educador cabe a função de mediador entre a criança e o mundo, **partindo sempre daquilo que a criança já sabe**” [...] para planejar é preciso mais uma vez compreender que a aprendizagem da criança na creche deve estar relacionada ao estágio de seu desenvolvimento, suas condições sócio-afetivas, **o que sabe e o que quer saber** (p. 30-31, grifo nosso).

No final do documento são apontadas quais as perspectivas para o atendimento com crianças menores de três anos. A esse respeito temos:

[...] vejo este capítulo em projeto curricular como uma estrada, um caminho no qual uma linda e apaixonante viagem no mundo do conhecimento infantil vai acontecer. É permitido fazer retornos, às vezes mudar a direção, aumentar ou diminuir a velocidade, fazer paradas para observar a paisagem e decidir, em conjunto, se continua hoje ou amanhã. Mas, uma coisa é certa: a estrada, o caminho precisa existir e para tornar concreta essa viagem, fazer com que o que aqui se diz e se vê, exige compromisso com a criança, com a educação de crianças pequeninas em berçários (p. 36-37).

De acordo com o trecho apresentado entendemos que é necessário à escola trabalhar com o conhecimento que a criança possui, ou seja, com o saber que está imbuído na criança e a partir deste e da curiosidade da mesma alçar vôos em direções desconhecidas, porém de interesse das crianças.

Acerca do educador do berçário, o projeto, novamente, aproxima-se do caráter não-diretivo presente no trabalho pedagógico com crianças menores de 3 anos, é reforçada, no papel do educador, a imagem da criança protagonista do processo de aprendizagem ao dizer que “[...] o educador deve despertar a imaginação da criança: não impor suas idéias e para isso é preciso observar, ouvir, dar voz à criança” (p. 24). Nesse ponto cabe observar que há a ausência nesse projeto, da expressão **ensinar** como função do educador infantil, o que pode nos parecer um indício de que o caráter assistencialista ainda está muito presente nas instituições que atendem crianças pequenas.

Mediante o exposto, de que o trabalho do professor está voltado ao não-diretívismo, pautado no conhecimento que a criança detém, fruto de seu cotidiano empírico, espera-se também, que o educador infantil fundamente e realize seu trabalho baseado no cotidiano e na empiria que dele emerge, apresentando-se, assim, como um profissional mais dinâmico que aceita a questão do movimento, da constante transformação como princípios para o seu fazer docente. O fragmento, a seguir, exprime essa visão:

Tão importante quanto cursos, palestras e a experiência acumulada por seus pares é a vivência de situações cotidianas que envolve a parceria, a troca. A dimensão produtiva sobre a prática com base em um referencial teórico tem ajudado na construção de um novo educador, um novo profissional, uma nova identidade. Um educador competente tem que investir constantemente e por si só em sua atualização, capacitação na medida em que o trabalho com educação esta em permanente mudança, transformação e atualização: em movimento (p. 59).

1.2.3 O Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs)

Este manual foi elaborado pela Equipe Técnica do Programa de Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Araraquara, equipes técnicas do Programa de Merenda e do Programa de Educação Especial, com a colaboração de alguns diretores dos CERs, sob a coordenação da Diretoria Municipal de Educação. O manual reúne “as principais orientações propostas para os atendimentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura nessas unidades, procurando atender aos ‘Critérios para um Atendimento em creche eu Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças’” (p. 05, grifo do autor). Ademais, apresenta um histórico dos CERs, a estrutura e o funcionamento dos mesmos.

Para a faixa etária de 0-3 anos o manual propõe:

[...] se o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, nos Berçários, tem como característica principal o cuidado nas atividades de rotina – alimentação, banho, sono – estas atividades constituem o eixo organizador do dia-a-dia das crianças, possibilitando estruturar a ação educativa em torno deste eixo. É na organização dessas atividades no tempo e no espaço que se explicita a intenção educativa do atendimento nos Berçários, complementando, desta forma, a função de cuidado que o caracteriza. É, portanto, a partir desse eixo que se compõe o “CURRÍCULO” dos Berçários e é com esta preocupação central que foram definidas as orientações para esta modalidade de atendimento (p. 05, grifo do autor).

Outro item do manual refere-se ao planejamento e organização das atividades no CERs para as práticas educativas. Nesse são descritos os horários e a sequência de atividades a serem realizadas, os rodízios e rotinas²⁰.

As atividades relacionadas à higiene (como banho, troca, escovação de dentes e controle dos esfíncteres), à alimentação, ao sono, a passeios e banho de sol também estão descritas no manual. Há orientações gerais para as berçaristas e educadoras na realização destas atividades.

O manual também apresenta:

- ✓ orientações gerais acerca da adaptação da criança, como entrevista com os pais e/ou responsáveis, reunião geral com os pais e preparação do ambiente para a adaptação;
- ✓ rotinas de limpeza, nas quais é descrita como deve ser feito a limpeza dos materiais e espaços do CER.

²⁰ As rotinas dos berçários estão estruturadas de forma a privilegiar a atividade organizadora básica para esta modalidade de atendimento: a atividade lúdica ou de brinquedo.

De fato, notamos que o manual é um guia orientador do trabalho a ser desenvolvido pelo educador infantil.

Após a exposição dos documentos da instituição municipal, faremos, no próximo item, a apresentação do plano de ensino da instituição particular.

1.2.4 Plano de Ensino- Instituição Particular

A Instituição Particular possui apenas um Plano de Ensino para a Educação Infantil, tratando-a como um todo. Neste documento, encontramos apenas descritas as áreas do conhecimento que embasam o trabalho com crianças menores de 6 anos. Este trabalho deve estar pautado na aquisição do conhecimento em sua totalidade e não fragmentado. A criança deve ser vista, também, como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, este documento, também, está alicerçado na concepção da infância enquanto produtora de conhecimento e no caráter não-diretivo do trabalho do educador com crianças pequenas. O trecho seguinte ilustra as idéias suscitadas anteriormente:

É preciso que se olhe para o conhecimento não como fragmentos de conceitos produzidos pelo homem, mas que se busque a sua totalidade. A sua porcentagem em áreas do conhecimento, enquanto recurso pedagógico permite que a criança tenha acesso a forma como o conhecimento circula na humanidade, facilitando também a eleição de objetivos específicos e de conteúdos no planejamento do professor. Ressaltamos que não existe ruptura, já que a interdisciplinaridade acontece a todo momento, seja na hora em que a criança vivencia suas aprendizagens, realiza suas leituras de mundo, seja no momento do planejamento, e no desenrolar das atividades com a turma²¹.

Segundo o plano de ensino, a organização dos conteúdos dá-se de forma didática por áreas do conhecimento. O documento descreve, também, os conceitos, os procedimentos e as atitudes como sendo partes do conteúdo e conceitua cada um destes itens:

Em torno da articulação entre a leitura de mundo e as áreas do conhecimento estão os conteúdos, que permitem desenvolver nas crianças aquilo que está nos objetivos gerais de cada área. Eles são estruturados em grupos de conteúdos que se dividem em 3 tipos: conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos conceituais na Educação infantil constituem-se em fatos bem simples e nas primeiras noções que servem para que as crianças compreendam e interpretem a realidade, e que, nas etapas sucessivas,

²¹ Não é possível colocarmos o número de página nos trechos selecionados do Plano de Ensino da Instituição Particular, pois como já foi descrito o plano foi copiado a mão.

poderão dar lugar a conceitos cada vez mais complexos. Os conteúdos procedimentais constituem-se em um conjunto organizado de ações dirigidas à execução de uma meta. No que se refere aos conteúdos atitudinais, convém destacar que frequentemente se enfatizou seu ensino em uma reflexão em torno das atitudes, normas e valores, ainda que sejam transmitidos durante o processo de ensino e aprendizagem e que os alunos também aprendam esses conteúdos.

Os conteúdos considerados importantes para serem trabalhados na Educação Infantil são: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Físicas, Biológicas e Sociais; Artes e Movimentos e expressão corporal. A seguir, apresentaremos uma breve exposição do que está disposto no Plano de Ensino para cada conteúdo descrito acima.

1) Língua Portuguesa:

O objetivo do aprendizado deste conteúdo é ultrapassar a simples decodificação de signos. A preocupação não está centrada na linear apropriação dos signos, por outro lado, deseja-se que os alunos relacionem-se com sua língua materna de forma viva e dinâmica. O Objetivo é “elaborar uma proposta que permita à criança dar continuidade à relação que ela estabelece com a escrita antes mesmo de sua entrada na escola, possibilidade proposta por Ferreiro e Teberosky (1984). Isso ocorre no contato das crianças com os múltiplos textos: cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas, fábulas, notícias e poesias”.

2) Matemática:

Na educação da Matemática, o trabalho orienta-se além de situações cotidianas, para situações-problemas e jogos, que se constituem em propostas privilegiadas de ensino-aprendizagem. Acerca do ambiente escolar temos que este “[...] deve propiciar situações significativas de aprendizagem, em que a criança aproprie-se dos conhecimentos matemáticos por aproximações sucessivas às regras que organizam o sistema de numeração”.

3) Ciências Físicas, Biológicas e Sociais:

No ensino das Ciências é explícita a idéia de que a história é dinâmica e construída diferentemente pelos indivíduos e isto deve ser considerado na relação ensino-aprendizagem. Além disso, o professor deve levantar questões que contribuam para que as crianças agucem sua curiosidade e a vontade de buscar e descobrir cada vez mais a respeito de algo. É importante considerar a interdisciplinariedade para a aprendizagem das ciências, propiciando assim, encontros entre as diversas áreas do conhecimento. O educador infantil deve ser cauteloso para:

[...] não perder de vista o modo especulativo pelo qual a criança lida com o conhecimento e quanto o mesmo se presta para isso. Como cada criança é uma pessoa, com uma história, um nome, é preciso um olhar da escola para a construção desta identidade. **É preciso que se veja a área das Ciências como muito mais do que um lugar onde ficam registrados as descobertas e conceitos sobre as coisas do mundo** (grifo nosso).

4) Artes:

O Ensino das Artes é fundamental, uma vez que possibilita às crianças o trabalho com imagem e movimento, a fim de obter maior flexibilidade de pensamento, construção e ampliação de conceitos. O referido plano apresenta a necessidade de desenvolver na criança a escuta musical, de transmitir o conhecimento artístico acumulado na área das Artes- História das Artes. Os fragmentos a seguir corroboram o apresentado:

“A atividade artística a partir da Educação Infantil é importante por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da função simbólica, característica que diferencia o homem dos outros animais, pela capacidade que tem de acumular e representar os conhecimentos”.

“Sobre as Artes, tem-se: o conhecimento artístico acumulado na área das Artes- história da arte, da música, da dança, os acervos, o teatro, etc, precisa ser transmitido para as crianças desde cedo, compondo os conteúdos do currículo. Desde aquelas encontradas no rico acervo popular brasileiro até aquelas de folclore (nacional e estrangeiro) e as músicas clássicas”.

5) Movimentos e Expressão Corporal:

No ensino destes conteúdos é explícito o protagonismo da criança que deve sentir-se livre para aprender, buscar o conhecimento. A esse respeito temos:

A Educação Infantil deve ter como objetivo romper com a imobilidade que a educação sempre impôs aos seus alunos. Ao invés de ter o brincar como um importante conteúdo escolar, o que veio se estabelecendo ao longo da história foi uma separação entre o corpo e a mente – um para transportar e o outro para aprender. Por isso a escola tem tido atitudes aprisionadas, entendendo que as crianças para aprender precisam de disciplina, ficando presas ao mobiliário no sentido de receber passivamente os conteúdos impostos por seus professores.

Além disso, percebemos aqui, também, uma **alfinetada** na Pedagogia Tradicional²², tão criticada pela rigidez e disciplina corporal que os professores impunham aos seus alunos.

²² Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada

O ensino dos Movimentos e Expressão Corporal é dividido em três etapas: circuitos, que se assemelham aos **cantinhos** da instituição municipal, onde o educador organiza diferentes caminhos a serem explorados pelas crianças e as oficinas de materiais que são momentos de exploração de diferentes objetos, nos quais o educador pode e deve sugerir diferentes formas de utilização. O documento ressalta que se deve privilegiar a utilização livre dos materiais, deixando acontecer o jogo simbólico e por fim, os jogos que devem ser o espaço para a promoção de diversas relações da criança com o conhecimento.

No plano de ensino, também há a valorização da dramatização espontânea, sendo que:

[...] a atividade lúdica é, portanto, uma forma saudável de integração física e psíquica, não implicando, porém, como muitos educadores pensam em dispensa da intervenção do adulto. É o professor que vai organizar e incentivar o enriquecimento do jogo espontâneo, propondo ou sugerindo dentro dos limites da compreensão da criança, vai apoiá-la e respeitá-la sempre em clima de jogo.

Convém destacar, também, a questão do educador infantil ter que refletir sobre sua prática e conteúdos cotidianamente. O professor deve “refletir sobre os conteúdos, explicitá-los, concretizá-los, reelaborá-los durante o processo educativo, sem perder de vista que ele (professor) atua como modelo e que deve ser coerente em suas propostas e ações”.

Verificamos que o documento apenas apresenta as áreas do conhecimento para o trabalho com crianças menores de 6 anos. Sendo assim, não foi possível destacarmos o que esta instituição reserva para a questão do cuidado, pois, em nenhum momento é retratado como deve ser realizado o trabalho docente referente à alimentação, banho, higiene e sono no plano de ensino da instituição particular.

1.3 Os Documentos Oficiais e a Pedagogia da Infância: concepções educacionais que embasam os projetos das instituições pesquisadas.

Os projetos pedagógicos apresentados nos itens anteriores possuem algumas similaridades, principalmente no que se refere à concepção de educação e infância e à função do professor de Educação Infantil. Podemos enumerar algumas, tais como: a defesa do protagonismo da criança; o caráter não-diretivo do trabalho docente; a ênfase na realização do trabalho educativo considerando o conhecimento infantil como parâmetro; o centramento na empiria cotidiana como o foco do trabalho do professor e a visão do educador como um

no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2003, p. 06).

adulto capaz de apreender, respeitar e se deixar guiar pelo universo infantil. Diante do exposto, percebemos que estas concepções reportam-se a um universo no campo educacional ligado à teoria construtivista. No âmbito da Educação Infantil, encontramos esses mesmos preceitos na chamada Pedagogia da Infância, que possui, também, como alicerce a teoria construtivista. Também integram esse cenário os documentos nacionais que indicam os caminhos a serem seguidos na Educação de crianças menores de 6 anos no Brasil.

Nesse item, apresentaremos, inicialmente, a concepção de infância, conhecimento e o papel do professor contidos nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação, a saber: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b), uma vez que, consideramos que tais documentos foram as fontes da elaboração dos projetos das instituições pesquisadas. Além disso, faremos um esboço dos pressupostos teóricos contidos na Pedagogia da Infância.

1.3.1 A Concepção de Infância nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação.

O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** foi desenvolvido com o objetivo de servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Ele é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas. O RCNEI é composto por três volumes. O primeiro volume é nomeado de Introdução e apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, além de situar e fundamentar concepções de criança, de educação, de instituição e do educador infantil, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil, além de auxiliar na orientação da organização dos outros dois volumes. O volume 2: Formação Pessoal e Social contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. E, por fim, o volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo apresenta seis documentos relativos “aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, sendo estes: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 07). Destacaremos neste documento elementos que nos auxiliem a compreender a concepção de infância contida nele.

O RCNEI apresenta a criança como sujeito histórico e social; com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, sendo a aquisição deste um trabalho de criação, significação e ressignificação.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. **Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento** a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL,1998, v.1, p.21-22).

Acerca da concepção de cuidar, que é derivada da concepção de infância apresentada acima, o RCNEI entende o cuidar integrado com a educação, aos vários campos do conhecimento com a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Para a efetivação do cuidado é preciso compromisso com o outro, visto que, cuidar é compreender o processo de crescimento e desenvolvimento, sem desconsiderar a singularidade e as necessidades próprias das crianças. A esse respeito temos:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação

ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, v.1, p.24-25).

O documento ainda ressalta que uma criança saudável é aquela capaz de aproveitar e desenvolver seu potencial biológico, emocional e cognitivo em um dado momento histórico e em dada cultura. Ou seja:

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998, v.1, p. 50-51).

O RCNEI traz oito capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da organização da prática da educação infantil, sendo que estas relacionam-se à imagem que a criança tem de si mesma; ao vínculo estabelecido com os adultos; ao estabelecimento e ampliação das relações sociais; à observação e exploração do meio ambiente que a circunda; ao brincar; à utilização de diferentes linguagens e ao conhecimento de diferentes culturas. Segue a descrição apresentada no documento para cada item:

- 1) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- 2) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- 3) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- 4) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- 5) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- 6) brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- 7) utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidades expressiva;
- 8) conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, v.1, p. 63).

Portanto, percebemos que a criança é considerada, no documento, como produtora de cultura, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento e que é detentora de saberes próprios.

OS Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) lançados após o RCNEI referendam, do ponto de vista da concepção de infância o que apresentamos acima. Este documento apresenta como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que tange à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Este material pretende delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abranger diferenças regionais, flexíveis de modo que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para auxiliar a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento para permitir sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. O referido documento é composto por dois volumes sendo que o primeiro apresenta uma concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, bem como as principais tendências identificadas em pesquisas recentes no Brasil e no exterior; os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo volume, explicitam-se, inicialmente, “[...] as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006a, p.10).

Para o documento, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui para ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas sim produto e produtor da história e da cultura.

Esse documento ainda aponta que olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento de bases epistemológicas que passaram a fundamentar uma pedagogia para a infância.

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998 apud BRASIL, 2006a; SOUZA; KRAMER, 1991 apud BRASIL, 2006a; MYERS, 1991 apud BRASIL, 2006a; CAMPOS et.al, 1993 apud BRASIL, 2006a; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993 apud BRASIL, 2006a; MACHADO, 1998 apud BRASIL, 2006a; OLIVEIRA, 2002 apud BRASIL, 2006a). (BRASIL, 2006a, v.1, p.13-14).

O documento também ressalta que a interação que a criança estabelece com seus pares e os adultos é uma interação genérica. Trata-se de uma interação social como espaço de constituição e desenvolvimento do ser humano.

A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986, 1989 apud BRASIL, 2006a). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991 apud BRASIL, 2006a). (BRASIL, 2006a, v.1, p.14).

Diante o apresentado, entendemos que assim como o RCNEI, esse documento percebe a criança como sujeito social e histórico, produtor de cultura, que é influenciado pelo meio, mas que também o influencia.

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** (BRASIL, 2006b) tem por finalidade fornecer subsídios para um

processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. O material é composto por apenas um volume, que apresenta as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil; objetivos; metas; estratégias e recomendações para a área da Educação Infantil.

O referido documento apresenta a atual concepção de criança como sujeito criador, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.

Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006b, grifo do autor).

Como diretriz da política nacional de educação infantil, o documento mostra que a educação deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. O mesmo também ressalva que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, além de observar suas especificidades e as diferenças entre as mesmas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

1.3.2 O Conhecimento e o Papel do Professor para alguns Documentos Oficiais do Ministério da Educação.

Segundo o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998), a instituição de Educação Infantil de zero a três anos deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança, e que garantam alguns aspectos, dentre estes: experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene. Quanto ao conteúdo, estas instituições devem assegurar: reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz; identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situação de interação; realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que

adquirir maior independência; participação em brincadeiras de esconder e achar e de imitação; participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro, dentre outras.

O educar, no RCNEI, significa o favorecimento de situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal:

[...] de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

Quanto ao professor, esse deve considerar como ponto inicial para a sua ação educativa os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostos. Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

O RCNEI ainda destaca que o educador deve atentar-se, também, para a organização do trabalho educativo, a alguns itens a fim de que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, tais como: “[...] a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto”; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades oferecem e o fato de que devam ser significativas e mostradas de modo integrado para as crianças, além de deverem estar o mais próximas possíveis das práticas sociais reais e a resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998, v.1, p.30).

De acordo com os Referenciais, nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Ademais, a prática educativa deve procurar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos (BRASIL, 1998).

Acerca do **perfil profissional**, o professor deve ter uma competência polivalente, o que significa, que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversas que abrangem desde cuidados essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças [...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, 1998, v.1, p. 41).

A referência para a prática educativa são os âmbitos de experiências essenciais, que são compreendidos como “[...] domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” (BRASIL, 1998, v.1, p. 45). O Referencial define dois âmbitos, o de Formação Pessoal e Social e o de Conhecimento de Mundo.

O Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade [...] Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas (BRASIL, 1998, v.1, p. 49, grifo do autor).

Muitos conteúdos serão trabalhados com o intuito apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para a elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão. Os conteúdos são instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo em um fim em si mesmo.

Quanto às orientações didáticas, estas são subsídios que remetem ao **como fazer**, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados relacionados com uma concepção de criança e de educação. E, quanto aos projetos, estes devem ser significativos, representarem uma questão comum a todas as crianças e surgirem de uma indagação da realidade (BRASIL, 1998).

Os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (BRASIL, 2006a) abordam que os profissionais de Educação Infantil devem possuir algumas

habilidades, a saber: captar as necessidades que os bebês evidenciam antes que consigam falar; observar suas reações e iniciativas e interpretar desejos e motivações. Além disso, é preciso o estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, com o objetivo de subsidiar de modo consistente “[...] as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças”.

O documento ainda indica a diferenciação entre creche e pré-escola de escola, baseada em Rocha (1999), sendo que a principal diferença está no sujeito e no objeto:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006a, v.1, p.17, grifo do autor).

O documento destaca também o processo de cuidar e educar. Neste processo, as crianças devem: “[...] ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas: ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida” (BRASIL, 2006a, p.18).

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** (BRASIL, 2006b) destaca que, tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados com a saúde, a higiene e a alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Ainda ressalta que esses fatos, somados ao modelo de **educação escolar**, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração entre cuidar e educar em instituições de Educação Infantil, além da continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse documento também aponta as diretrizes para a educação infantil. Com relação a esse item, podemos destacar que “[...] o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006b, p.17).

Um dos objetivos da política para a educação infantil é assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, com a promoção da participação dos mesmos “[...] em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2006b, p.20).

Com relação ao papel dos profissionais que atuam na educação infantil, temos que a formação continuada dos educadores são direitos e devem ser assegurados a todos “[...] pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2006b, p.18).

Este documento ainda traz algumas recomendações para as políticas na educação infantil, sendo que uma destas é referente à prática pedagógica: “[...] a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais” (BRASIL, 2006b, p.27).

De fato, a concepção de criança, conhecimento e professor apresentada nos documentos mencionados aproxima-se das idéias expressas nos projetos pedagógicos das instituições pesquisadas, como: a visão da criança como sujeito social e histórico e como produtora e produto de cultura e conhecimento. Ademais, há o protagonismo da criança no processo de aquisição de conhecimento; a integração entre cuidado e educação; além do destaque atribuído à importância do brincar na educação infantil, sendo que estes princípios, além de outros, embasam o discurso da Pedagogia Infância.

1.3.3 O construtivismo na educação infantil: a Pedagogia da Infância como pano de fundo desse processo.

A educação infantil enquanto área de pesquisa e de produção de conhecimento vem agregando pesquisadores interessados na construção de uma Pedagogia voltada para a Educação Infantil que passará a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática, com estrutura, procedimentos e conceituações próprias. De acordo com Rocha (1999, p.135) a possibilidade de constituição de uma Pedagogia da Infância “[...] depende inclusive de um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa)”.

Podemos considerar que a chamada Pedagogia da Infância²³ apresenta princípios baseados na teoria construtivista que, portanto, assemelham-se ao discurso apresentado anteriormente nos projetos pedagógicos das instituições e dos documentos oficiais. No Brasil, os principais pesquisadores preocupados com a construção e o fortalecimento desta Pedagogia são: Rocha (1999); Kishimoto e Pinazza (2007); Angotti (2007, 2006); Faria (2007); entre

²³ Denominação atribuída por Eloísa Acires Candal Rocha (ROCHA, 1999),

outros. Não podemos nos esquecer de que existem pesquisadores internacionais cujos princípios coincidem com os propostos pela Pedagogia da Infância, dentre estes podemos destacar Oliveira-Formosinho (2007).

Nesse momento escolhemos apresentar os trabalhos de Rocha (1999); Angotti (2006) e Oliveira-Formosinho (2007).

Rocha (1999, p.65-66) considera “[...] que toda produção que contribua para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil está necessariamente relacionada, em um nível mais amplo, à própria Pedagogia e a um conjunto de outros campos científicos”. Ademais, a autora ressalta que o conhecimento psicológico²⁴ deixa de ser a única referência para a intervenção educativa. Este conhecimento estaria atrelado a outras áreas, como: filosofia e história, que podem fornecer a base para compreensão dos movimentos da produção do conhecimento; sociologia e antropologia por apresentarem, cada qual em seu âmbito, elementos referentes à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como forma de afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade na constituição do indivíduo, mais especificamente, a infância.

A autora acrescenta que na sua trajetória, “[...] o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não - escolares tais como a creche e a pré-escola” (ROCHA, 1999, p.54). Logo, cabe apresentarmos a diferenciação feita por esta de creche e pré-escola para a escola, antes de entrarmos nos pressupostos da Pedagogia da Infância propriamente ditos. Para Rocha (1999), a principal diferença está na função atribuída a estas instituições:

[...] Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifo do autor).

Diante da citação acima, notamos que a educação infantil é percebida como complementar à educação da família, sendo, desta forma, mais um ambiente de convívio dos

²⁴ Entendemos que muitos autores, dentre estes Rocha (1999) consideram que há um psicologismo no campo da Educação, porém consideramos que é possível, retomarmos o lugar da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na constituição da criança e de seu processo de humanização a partir de uma concepção de homem, educação e sociedade pautados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

agentes (crianças e educadores) do que um espaço destinado ao educar²⁵. Portanto, o conhecimento na educação de crianças pequenas, de acordo com Rocha (1999, p.60) “[...] coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário”. A autora acrescenta, logo, que o objeto de estudo de uma **didática** da educação infantil, denominada de Pedagogia da Infância, seria o conjunto das relações sociais múltiplas das crianças entre si e com diferentes adultos e **não a análise, de forma isolada, de cada um dos fatores determinantes da educação da criança pequena**. Dito de outra forma, esta pedagogia (da Infância) tem como objeto de preocupação a própria criança e o seu contexto sócio-cultural, ou seja, os “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 61)

Outro princípio da **Pedagogia da Infância** refere-se ao ator do processo educativo, que para esta é a criança, sendo que ao professor cabe respeitar os limites de cada criança. Ou seja, é necessário considerar o tempo da criança, como exposto por Rocha (1999, p.50, grifo do autor):

Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais, e que são, como diz Narodowski “o suposto universal para a produção pedagógica”.

Desta forma, segundo Rocha (1999), uma Pedagogia da Infância caracteriza-se por sua especificidade, no sentido mais amplo, no âmbito da Pedagogia, visto que, a autora considera que o objeto da Pedagogia da Educação Infantil²⁶ está essencialmente ligado a toda e qualquer situação educativa, como a organização, as estruturas implícitas, as práticas, etc.

Rocha (1999, p. 52) acrescenta que pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos “[...] exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido”.

Quanto à aquisição de conhecimento, a autora evidencia que “[...] cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento

²⁵ Rocha (1999) prefere o termo educar a ensinar, uma vez que para a autora, o primeiro está relacionado mais diretamente ao processo ensino - aprendizagem no contexto escolar.

²⁶ A Pedagogia da Educação Infantil se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999).

novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de *diferenciada*” (ROCHA, 1999, p. 57, grifo do autor).

Ainda acerca do conhecimento, outro fator importante diz respeito à importância do conhecimento cotidiano, espontâneo. A esse respeito, Angotti (2006) afirma que a educação infantil deve-se atentar, principalmente para o conhecimento percebido pelos órgãos dos sentidos, expressados por diferentes linguagens:

O conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler, ou nas atividades de tapa buraco ou de utilização de tempo para não se objetivar nada de maneira intencionalmente educativa. O conhecimento na criança se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens (ANGOTTI, 2006, p.22)

A tarefa das instituições de educação infantil, todavia, “[...] não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas - pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos)” (ROCHA, 1999, p. 65).

Não podemos deixar de mencionar também uma característica muito presente no discurso dos pesquisadores que defendem uma **Pedagogia da Infância**, que se reporta ao não-diretismo no processo educativo de crianças pequenas que, conseqüentemente, leva ao espontaneísmo. Nesse âmbito, podemos destacar o exposto por Angotti (2006), acerca dos educadores infantis:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e educar. Nesta perspectiva, é primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento ao implementarem os princípios norteadores que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (ANGOTTI, 2006, p.19-20).

É relevante mencionarmos que, nessa pedagogia, a criança é entendida não só como produto de uma dada cultura, mas também enquanto produtora da mesma, sendo “[...] capaz

de se comprometer, de maneira respeitosa, com a preservação cultural, sendo sabedora e responsável pelas possíveis inovações nas manifestações artísticas e culturais da sociedade na qual está inserida” (ANGOTTI, 2006, p.20).

Angotti (2006) também indica a importância que a criança assume no processo de aprendizagem, sendo que o processo educativo deve partir do conhecimento de mundo e das coisas que a criança já possui. Vemos, dessa forma, o protagonismo da criança presente na educação infantil:

É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa (ANGOTTI, 2006, p.21).

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de **recuperação da infância perdida** nos tempos modernos para a inserção da criança no mundo do conhecimento, sendo esta alfabetizada **na leitura de mundo**, ou seja, na leitura interpretativa de tudo o que está a seu redor sem, contudo, “[...] perder a natureza, a magia, a fantasia, **o mundo maravilhoso do ser criança** e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo” (ANGOTTI, 2006, p.26, grifo nosso).

Logo, o profissional que se deseja no atendimento de crianças de 0 a 6 anos é aquele capaz de dar voz às crianças, deixar que estas adquiram o conhecimento por si só, devendo assim, ser como um jardineiro, que rega as plantas para que estas cresçam, ou seja, o professor deve dar o suporte, ser o mediador quando solicitado pela criança. Diante disso, espera-se que o professor seja reflexivo mediante sua prática educativa e, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14), “[...] ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. Faz-se importante, segundo a autora, escutar as vozes dos pedagogos dos dois últimos séculos, porque transportam a sabedoria necessária para desenvolver uma pedagogia transformativa, que “[...] credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

Oliveira-Formosinho (2007) ainda afirma que a Pedagogia da Infância construtivista baseia-se tanto na crença de que “[...] todas as pessoas têm agência quanto nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes

psicológicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais). Uma pedagogia da infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia da participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.27).

A autora acrescenta que a Pedagogia da Infância está baseada em uma práxis de participação. Sendo assim, essa pedagogia busca responder:

[...] à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.15).

No âmbito da Pedagogia da Infância centrada em uma práxis participativa, Oliveira-Formosinho (2007) apresenta os modelos curriculares concretos (programas)²⁷ e seis objetivos principais: 1) promoção do desenvolvimento; 2) estruturação da experiência; 3) envolvimento no processo de aprendizagem; 4) construção das aprendizagens; 5) significação da experiência; 6) atuação com confiança. Os métodos de aprendizagem são por descoberta, resolução de problemas ou investigação. Ademais, o processo de aprendizagem ocorre no jogo livre e nas atividades espontâneas; no jogo educacional ou na construção ativa da realidade física e social. Como atividade da criança, essa pedagogia apresenta o questionamento; o planejamento; a experimentação e confirmação de hipóteses; a investigação e a cooperação e resolução de problemas. Não podemos deixar de mencionar o papel do professor nessa pedagogia que é o de estruturar o ambiente; escutar; observar; avaliar; planejar; formular perguntas; estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura e investigar. Os teóricos que dão embasamento para esta pedagogia são Piaget, Mead, Vygotsky e Bruner.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.18-19).

²⁷ Os modelos curriculares concretos (programas) da pedagogia da participação, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007) são: High Scope (Estados Unidos); Kamii DeVries (Estados Unidos); Reggio Emilia (Itália); Modena (Itália); Pen Green (Inglaterra); Freinet (Brasil); Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) e a Associação criança (Portugal).

Ademais, a autora traz três tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia:

A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Não podemos deixar de apontar a valorização, na Pedagogia da Infância, da construção de possibilidades múltiplas no processo educativo, que pôde ser verificado nos dois projetos das instituições pesquisadas e nos documentos oficiais, nos quais o professor deve propiciar diversas possibilidades para o aprendizado da criança. Nesta pedagogia fala-se em **construir participativamente o conhecimento**. Ratificando essa questão podemos citar:

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.22).

Outro princípio da Pedagogia da Infância, também, muito presente nos projetos e nos documentos oficiais foi a questão do protagonismo da criança, já apresentado anteriormente, ou seja, a criança é vista como o ator central no processo de aprendizagem. No trecho que segue, Oliveira-Formosinho (2007) explicita bem o exposto anteriormente:

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27, grifo do autor)

Além da concepção de criança como sujeito múltiplo, ou seja, plural e protagonista no processo de aquisição de conhecimento, outros fatores são comuns aos projetos pedagógicos, aos documentos oficiais e aos pressupostos da Pedagogia da Infância, apresentados: a visão da criança enquanto sujeito histórico, social, produto e produtora de cultura; a valorização do conhecimento cotidiano, do que a criança já sabe sobre o mundo e as coisas, e do lúdico, sem intervenção do educador, como atividade principal na educação infantil e, conseqüentemente, a compreensão de professor enquanto mediador e reflexivo sobre sua prática educativa.

No próximo item, após trabalharmos os pressupostos que norteiam a Pedagogia da Infância, apresentaremos as críticas que tem sido feitas às concepções construtivistas de educação infantil que, também, vão de encontro com os ideais pós-modernistas de educação.

1.4. A crítica à concepção pós-modernistas e construtivista de educação infantil presente nos documentos das escolas e do Ministério da Educação.

Nos itens anteriores, apresentamos as similaridades existentes nos discursos dos projetos pedagógicos das escolas, dos documentos oficiais e no movimento que busca construir uma Pedagogia da Infância no Brasil, destacando suas concepções de infância, conhecimento e do papel a ser desempenhado pelo professor. Neste item, pretendemos desvelar, ideologicamente, as filiações que tornam possível a presença uníssona de concepções comuns a todo o material apresentado. Em termos de ideologia são dois os movimentos que alicerçam os documentos expostos e a Pedagogia da Infância: o Pós-modernismo e o Construtivismo, que embora sejam hegemônicos no discurso educacional²⁸ não estão imunes a críticas, e é por meio desses críticos que realizaremos a discussão do significado da adoção desses princípios para a Educação Infantil e, conseqüentemente, para a formação humana.

²⁸ Este fato é visível no campo da educação de crianças menores de seis anos, como apresentado nos projetos pedagógicos das instituições. Além disso, isto poderá ser corroborado com os episódios apresentados no próximo capítulo.

1.4.1 *O construtivismo e o pensamento pós-moderno na educação: o legado da desvalorização do ensino.*

A formulação filosófica do pensamento pós-moderno²⁹ pode ser observada no final da década de 1970. Contudo, esse discurso só adentrou a pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990, voltando-se contra as teorias não-críticas³⁰, as teorias crítico-reprodutivistas³¹ e as teorias críticas de educação³² (SAVIANI, 2003). Vale destacar que conforme aponta Della Fonte (2006), o exposto acima não foi percebido inicialmente com clareza, uma vez que, a inserção do pós-modernismo na educação esteve embutida nas propostas construtivistas e interacionistas, mesclando as teorias críticas às pós-modernas.

Stemmer (2006, p. 12) afirma que o discurso pós-moderno na educação, ao final da década de 1990, esclareceu sua contradição às teorias críticas em educação e, em alguns casos, começou a se falar de teorizações pós-críticas em educação. E, “[...] foi dentro desse espírito que o pós-moderno se disseminou, de maneira capilar, em diversos campos investigativos da pesquisa educacional brasileira”.

É importante destacarmos que o pensamento pós-moderno e as teorias que o compõem não enunciam um corpo conceitual coerente e unificado; apresentando muitas propostas e interações que são muitas vezes conflitantes entre si. Por isso, o que se convencionou chamar de pós-moderno transformou-se num conceito guarda-chuva, um tipo de *cath all category*,

²⁹ Inicialmente cabe esclarecermos que o termo pós-modernismo, para Eagleton (1998) refere-se a uma forma da cultura contemporânea e este o distingue de pós-modernidade, a qual seria o período histórico específico do capitalismo; porém, o autor adota o termo pós-modernismo para abranger os dois. Já outros autores como “Wood (1999), Moraes (2001) e Della Fonte (2003) referem-se a uma agenda pós-moderna que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras” (STEMMER, 2006, p.).

³⁰ Estão no grupo destas teorias: a Pedagogia Tradicional (alicerçada na difusão e transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados historicamente e na escola organizada na figura do professor, o qual transmite o acervo cultural aos alunos); a Pedagogia Nova (efetua a crítica à Pedagogia Tradicional, esboçando um novo modo de se pensar a educação; a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre, sendo que o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal ficaria a cargo dos alunos) e a Pedagogia Tecnicista (defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, pretendendo a objetivação do trabalho pedagógico) (SAVIANI, 2003, p. 5-12).

³¹ Segundo Saviani (2003, p.15-29), as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um nível maior de elaboração foram: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (esta teoria está desenvolvida na obra de Bourdieu e Passeron (1975 apud SAVIANI, 2003); a Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino); a Teoria da Escola como aparelho ideológico do Estado-AIE (o AIE escolar representa um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses); a Teoria da Escola dualista (esta teoria foi elaborada por Baudelot e Establet, que se empenham em mostrar que a escola é dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista).

³² De acordo com Saviani (2003, p. 31), o papel destas teorias é dar substância concreta à luta contra a seletividade, à discriminação e ao rebaixamento do ensino nas camadas populares de modo a evitar que esta seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. Um exemplo é a Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo Saviani (2005, p.88), empenha-se “[...] em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”.

uma agenda, que engloba quase tudo, desde questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais (MORAES, 1996).

Segundo Della Fonte (2006), o debate recente sobre o pós-moderno mostra uma polêmica argumentativa entre teses que propõem o esgotamento desse discurso, porém esta autora concorda com Moraes (2004) acerca da possibilidade de sobrevida de facetas da agenda pós-moderna como suas vertentes culturalistas e neopragmáticas.

Stemmer (2006, p. 69) aponta que apesar do término da prosperidade econômica na década de 70, “[...] o legado intelectual de uma pós-modernidade, fincada na fase áurea do capitalismo, sobrevive, seja para proclamar os triunfos do capitalismo [...], seja para afirmar que a prosperidade capitalista destituiu as ‘massas’ e operários da força de oposição (esquerda)”.

Segundo Duarte (2004), existe uma relação indissolúvel entre as mais diversas formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual temos o pensamento neoliberal³³ como explícito defensor. Marilena Chauí (1993) em artigo intitulado “Vocação Política e Vocação Científica da Universidade” ao afirmar que o pós-modernismo é a ideologia do modelo neoliberal, reforça a concepção de que o neoliberalismo e o pós-modernismo fazem parte de uma mesma realidade social.

Temos também, como exemplo, a palestra proferida pelo professor Demerval Saviani intitulada **Educação e Pós-modernidade** na qual também fica clara a íntima ligação entre pós-modernismo e neoliberalismo. Notamos que esse **casamento** do pós-modernismo com o neoliberalismo traz algumas conseqüências, sendo uma destas a fragmentação da cultura: “[...] surge um período em que a cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também o seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada. É uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade” (SAVIANI, 1991, p. 23).

³³ Segundo Gentili (1996 apud ARCE, 2001, p. 252-253) dois economistas podem ser considerados os mais respeitosos representantes da inteligência neoliberal: Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, cujos primeiros textos datam do período referente à Segunda Guerra Mundial. Estes combatiam o modelo Keynesiano por que consideravam que este fomentava um estado intervencionista e coletivista, pré-dica da social-democracia, vista por estes autores como um sério risco para a liberdade individual, constituindo-se em caminho frutífero para regimes totalitários [...] para Hayek, o conhecimento seria um atributo individual [...] somente após três décadas, as idéias que defendiam o capital baseado na liberdade (idéias neoliberais) foram ouvidas e frutificaram, isso ocorreu com o auxílio da decadência do estado de Bem-Estar Social e pelas contínuas e graves crises econômicas[...] Arce (2001, p. 524) ainda destaca que exemplos desse “receituário” neoliberal surgiram, pela primeira vez no mundo no final da década de 1970, nos governos da primeira ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher e do presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, e em ambos o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século.

Alguns defensores do pós-modernismo, como Dahlberg, Moss e Pence (2003), reivindicam que o pós-modernismo se contrapõe a **Era do Iluminismo**³⁴. O pensamento pós-moderno enxerga o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, “[...] um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidade” (EAGLETON, 1998, p. 07).

Ellen Wood, citado por Stemmer (2006) aponta que o pós-modernismo reconhece o mundo como essencialmente fragmentado, rejeita qualquer discurso, metanarrativa³⁵, teorias abrangentes e universalistas acerca do mundo e da história. Ademais percebemos também uma forte rejeição a um projeto político universal e à defesa a projetos de lutas particulares contra opressões diversas e particularizadas e não à luta por uma emancipação humana geral.

Concordamos com Duarte (2004) que o abandono às metanarrativas significa abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que indique a superação da sociedade capitalista. A defesa é em prol de uma sociedade que supere vários limites, dentre eles: do Iluminismo sem, contudo, negar o caráter emancipatório da razão e do conhecimento; da democracia burguesa, sem negar a necessidade da política; da ciência posta a serviço do capital, porém sem desprezar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano. Ademais, que supere a concepção burguesa do progresso social, sem recusar a possibilidade de fazer com que a sociedade progrida na direção das formas mais evoluídas de existência humana. Além disso, é importante reafirmarmos a tese de Ellen Wood, apresentada por Stemmer (2006), de que os pós-modernistas nos instigam a jogar fora tudo o que há de melhor no projeto da Ilustração³⁶, especialmente seu compromisso com a emancipação humana universal.

Stemmer (2006, p. 79, grifo do autor) ainda destaca que a associação dos ideais iluministas com o projeto da modernidade como constituinte de todos os males modernos, porta-nos a denegrir os aspectos positivos da sociedade moderna: “[...] invocação da razão, seus progressos tecnológicos, seu compromisso ideológico com a igualdade e o universalismo” e a considerar como inevitáveis ou naturais seus aspectos negativos: “[...] a incapacidade do capitalismo de superar as divergências sociais, a propensão para tratar

³⁴ Nesta se acreditava que o poder da razão humana, especialmente do método científico, poderia solucionar todos os problemas sociais e humanos fundamentais.

³⁵ Para os pós-modernos a utilização de metanarrativas é opressiva e totalitária, uma vez que, subordina a complexidade e a variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais (SILVA, 1996).

³⁶ Os valores da Ilustração estariam, segundo Wood (1998) na raiz dos desastres que arrasaram a humanidade através deste século, a saber, das duas grandes guerras mundiais ao imperialismo, passando pela destruição ecológica.

grandes segmentos da humanidade como *inferiores* ou *subumanos*, o contraste entre o progresso tecnológico e torpeza moral, as tendências para a barbárie”.

Nesse ponto é importante esclarecermos que a pós-modernidade não pode ser considerada a antítese do capitalismo, uma vez que, aquela não existe como um período histórico distinto do capitalismo. Outra questão refere-se ao fato de que como a antítese é aquilo que se nega, a antítese do capitalismo seria o socialismo e não o pós-modernismo. Vale a ressalva de que ao considerarmos que a antítese do capitalismo seria o socialismo, isso não significa sua naturalização, já que não podemos afirmar que a superação das contradições presentes no capitalismo será, necessariamente, superada pelo socialismo (STEMMER, 2006).

Não podemos deixar de mencionar uma outra característica do pós-modernismo, a insensibilidade à história. Os pós-modernistas rejeitam tanto as histórias grandiosas quanto os conceitos de progresso do Iluminismo, além da noção de processo histórico e de causalidade inteligíveis. Para os pós-modernos, não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento humano, o que se encontram são diferenças, localismos e contingências (STEMMER, 2006).

“Outro tema recorrente no pensamento pós-moderno é a insistência na ‘construção social’ do conhecimento” (STEMMER, 2006, p. 84). De acordo com os pós-modernos, os seres humanos não só constroem a realidade social, como também, constroem socialmente a realidade. Sendo assim, “[...] não haveria verdade objetiva sobre o mundo real à qual o conhecimento cientificamente justificado poderia alcançar; toda *verdade* sobre a *realidade* seria literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis, feitas por um coletivo mental” (STEMMER, 2006, p.85, grifo do autor).

De acordo com Stemmer (2006) as repercussões do pensamento pós-moderno no campo educacional são de múltipla natureza, afetando profundamente a prática educativa. Duarte (2004) afirma que este pensamento nega que um conhecimento seja mais desenvolvido ou correto do que outro. Nesta mesma vertente, Moraes (2004) indica que no pensamento pós-moderno, o objetivo da educação não seria mais a transferência de conhecimentos sobre questões epistemológicas, e sim a substituição de questões teóricas por práticas, ou seja, a prioridade é para um processo de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais.

Como resultado, assistimos a uma desvalorização do conhecimento sistematizado³⁷. O discurso pós-moderno apresenta uma concepção negativa do ato de ensinar, uma vez que, desconsidera a teoria, a objetividade, a racionalidade. Podemos verificar esta concepção na

³⁷ Referimos ao saber objetivo produzido historicamente, ou seja, como afirma Saviani (2005, p.13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

“[...] **pedagogia das competências**, dos estudos sobre o **professor reflexivo**, do construtivismo e de uma determinada leitura da obra de Vigotski, que tem em comum o lema **aprender a aprender**³⁸” (STEMMER, 2006, p. 93-94, grifo nosso).

Podemos salientar que o destino da educação parece estar articulado a uma sociedade dita do conhecimento, que é uma ilusão³⁹. O que vemos é uma pressão para a construção de escolas mais eficientes e aptas, enfim adequadas à sociedade na qual todos os lugares são de aprendizagem; à criação de mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida (MORAES, 2001).

Outro ponto importante diz respeito ao ceticismo epistemológico⁴⁰ proveniente do pensamento pós-moderno, que interpõe perguntas que, confrontadas, põem em questão a legitimidade da própria educação e não só da ciência. A educação torna-se fortemente voltada para a adaptação à sociedade dita do **conhecimento**, dado que sua centralidade está nas pedagogias do **aprender a aprender** e, “[...] ao mesmo tempo em que se evidencia a negatividade do ato de ensinar, colocando em dúvida, inclusive, a própria serventia da educação escolar” (STEMMER, 2006, p. 97).

No plano de ensino da instituição particular pudemos verificar uma marca do pós-modernismo, no que se refere às áreas de **Ciências Físicas, Biológicas e Sociais**, postulando que devemos considerar a Ciência de cada um, do mundo atual, mais do que o que já foi produzido e está registrado nos livros, documentos, etc. “É preciso não perder de vista o modo especulativo pelo qual a criança lida com o conhecimento e quanto o mesmo se presta para isso. Como cada criança é uma pessoa, com uma história, um nome, é preciso um olhar da escola para a construção desta identidade. **É preciso que se veja a área das Ciências como muito mais do que um lugar onde ficam registrados as descobertas e conceitos sobre as coisas do mundo**” (grifo nosso).

Além disso, a aquisição do conhecimento e o papel do educador presente nos projetos pedagógicos das instituições e nos documentos oficiais assemelham-se aos ideais pós-

³⁸ O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2004b, p. 08).

³⁹ Ver Duarte (2003, p. 14-15).

⁴⁰ O ceticismo é epistemológico quando o universo é impenetrável para o homem, por deficiências em seu aparato cognoscitivo (ADEODATO, 2003).

modernistas. Acerca do conhecimento temos a valorização de um saber fragmentado, espontâneo, advindo do interesse da criança e não da transmissão pelo professor de um saber sistematizado, ou seja, nega-se que um conhecimento seja mais desenvolvido do que outro. Portanto, seria objetivo da educação de crianças pequenas não a transmissão de conhecimento científico e sim a substituição de saberes teóricos por questões práticas. Há também a concepção de professor como um profissional múltiplo, dinâmico, plural, mediador no processo de ensino-aprendizagem, que reflete sobre sua prática pedagógica.

O discurso construtivista também faz parte dessa corrente, na qual se desvaloriza o ato de ensinar. Seus princípios são muito próximos do pós-modernismo, uma vez que pode ser definido, segundo Rossler (2003, p.79-80), como:

[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.

Saviani (2007) mostra que após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a Escola Nova, começa a ser divulgada com mais ênfase. “Em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no ‘caráter biológico’ que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito” (SAVIANI, 2007, p. 243).

Os defensores do escolanovismo buscavam, segundo Saviani (2007, p.244) organizar a escola como um meio social, visando retirar as abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. “Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos”.

Desta forma, Saviani (2007) considera que os ideais da Escola Nova e os pressupostos de Piaget, que é tido como o pai do construtivismo, mantém forte afinidade. A psicologia genética de Jean Piaget, em suas investigações epistemológicas, mostrar-se-á como o ponto mais elevado da fundamentação científica da escola Nova no que concerne às bases psicopedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. O autor ainda revela que:

Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998 apud SAVIANI, 2007) se reporta ao escolanovismo e, chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém

de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância (SAVIANI, 2007, p. 432).

No construtivismo, segundo Facci (2003) passam a ser enfatizados o respeito à individualidade da criança, sendo que, o professor e os conteúdos passam para um segundo plano. O aluno deve, portanto, construir seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades.

Uma das preocupações centrais do construtivismo seria, de acordo com Rossler (2003, p.118), compreender e se aproximar o máximo possível do universo infantil, nos moldes, praticamente, de uma redução fenomenológica, ou seja, na busca em compreender a essência do mundo da criança, considerando “[...] suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais – seus atributos, seus interesses, suas motivações, sua forma de pensar, sentir e apreender o mundo, suas fases, seu desenvolvimento, suas fantasias, sonhos, saberes espontâneos etc”.

Em relação às várias teorias que foram agregadas ao construtivismo, Hernández (1998, apud FACCI, 2003, p.73-74) afirma que, na verdade, existem diversos rótulos e aproximações do conceito construtivista fundamentado em diversos autores, como Piaget; Ausubel; Vigotski; Bruner; Wittrocka; Brown, Collins e Duguid; CTGV- Grupo de Cognição e Tecnologia de Vanderbilt; Harel e Papert; Spiro e colaboradores; Cunningham; Perkins Além disso, o autor acrescenta que a teoria construtivista possui diversos graus e matizes “[...] produto da intensidade e dos enfoques adotados, que são explicados pelos distintos aspectos que abrange”.

Não podemos deixar de mencionar a sedução que o discurso construtivista causa, como já apontamos anteriormente. A esse respeito, Rossler (2003) aponta que a transformação do construtivismo num forte modismo na educação brasileira está de acordo com a hipótese, formulada por este autor, de que a ressonância que este modelo teórico obtém na educação, isto é, seu sucesso em seduzir tantos educadores, é fruto da inserção dos indivíduos num cotidiano alienado que cerceia a possibilidade destes romperem com as formas tipicamente cotidianas de sentir, agir e pensar. Essa sedução explica-se, principalmente, por três características: primeiro, por ser considerado como um modelo crítico, o que na realidade não é; segundo, por trazer respostas concretas sobre o que fazer no dia-a-dia na sala de aula; terceiro, por ser investido de prestígio científico, como a teoria de Piaget. Esse processo de sedução revela, portanto, o grau de alienação que os educadores

estão vivendo, que não lhes permitem uma análise crítica dos **modismos** que se interpõem na prática pedagógica.

Para Piaget, de acordo com Facci (2003), uma visão construtivista da escola valoriza a escola ativa que permite ao aluno vivenciar suas próprias experiências:

A aprendizagem do aluno se dá por meio de sua ação sobre os objetos, portanto é imprescindível que ele teste suas hipóteses. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento (FACCI, 2003, p.85).

Segundo Facci (2003, p.86) “[...] o próprio Piaget afirma que a escola deve fazer um investimento na atividade real do aluno, no trabalho espontâneo baseado no interesse e na necessidade pessoal”. A função da escola seria facilitar a construção dos conhecimentos, por meio do levantamento de problemas e busca de soluções destes.

Acerca do profissional de educação infantil, Arce (2000, p.41-42) afirma que há a “[...] negação da importância da apropriação do conhecimento por parte do professor em seu processo formativo, contribuindo assim o construtivismo para a desqualificação e a desprofissionalização do professor”. A autora, também destaca que o professor, nesse discurso é um **técnico**, um **acompanhante** do processo de construção do indivíduo. Além disso, o conhecimento que o educador infantil deve adquirir volta-se para a cultura local da escola e da comunidade, completamente embrenhados no cotidiano das crianças, dos pais e dos professores, pois só desta forma poderão ter a utilidade necessária para torná-los significativos dentro do contexto escolar.

Concordamos com Arce (2003, p. 59-60) que a formação do professor necessita abarcar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta, fornecendo a este “[...] elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos” (p. 59-60).

Concordamos também com Facci (2003) que, ao considerar que o processo educacional deve centrar-se somente no desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas gerais dos alunos, o discurso construtivista incorre em uma série de reducionismos, propondo procedimentos e orientações que não consideram os determinantes históricos do processo de escolarização. Nesse sentido, podemos dizer que ao colocar o professor como facilitador e o aluno como construtor do próprio conhecimento, o construtivismo torna-se contrário à transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, no qual a formação docente é realizada sem o mínimo de condições e conhecimentos necessários ao trabalho do educador, o construtivismo, na educação infantil, é o discurso hegemônico. Como consequência, o que vemos é, como afirma Arce (2001, p.269), o surgimento de um atendimento ruim voltado para o amadorismo, à improvisação, o que força o educador infantil à “[...] se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência [...] precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido”.

Não poderíamos deixar de mostrar como o discurso construtivista se assemelha à Pedagogia da Infância, uma vez que, ambos têm uma visão romântica da infância:

A criança é defendida enquanto cidadã com plenos direitos, não só de participar de ambientes (pessoas, objetos, organizações, etc) estimuladores e desafiadores, atrativos, permeados de significações, como também de se beneficiar de um trabalho por natureza afetivo, ao qual se soma e se viabiliza a dimensão social e a dimensão cognitiva, e que ainda respeite a dignidade e os direitos fundamentais dessa criança, principalmente o de ser **FELIZ** (Projeto Curricular da Instituição Municipal, p. 09, grifo nosso).

Um aspecto muito presente no discurso da pedagogia da infância e, conseqüentemente, no discurso construtivista, referente à heterogeneidade, é que se deve encontrar uma “[...] base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à ‘fatalidade’ de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.29, grifos do autor). Ou seja, o objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assuma a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem e ofereça modos alternativos de organizar a classe e a escola.

Ao nos reportarmos à questão da heterogeneidade e da diversidade, é necessário termos o cuidado de não confundirmos a subjetividade de cada criança com a desigualdade de classes existente na sociedade capitalista. Como já apresentado anteriormente, Saviani (2003) afirma que a educação de ricos é diferente da educação destinada às classes populares, ou seja, ao considerarmos a diversidade existente em cada cultura, cada região do Brasil isso não é sinônimo de uma educação, também, heterogênea, que se caracterize segundo o nível sócio-econômico das famílias.

Nesse ponto, após apresentarmos os principais aspectos da Pedagogia da Infância, consideramos importante salientarmos a questão da influência de modismos teóricos que marcam nossa educação neste final de século. Eles constituem hoje um fenômeno que, com toda a sua problemática, não pode passar despercebido mesmo a um olhar menos acostumado

com os problemas educacionais. Atualmente, os modismos teóricos consistem num problema para qualquer campo do conhecimento e mesmo para as diversas esferas culturais de nossa sociedade em geral⁴¹.

Rossler (2003, p. 11) levanta um questionamento inicial acerca da adoção desses modismos na Educação brasileira: “[...] por que o construtivismo acabou se tornando a principal teoria no embasamento das reformas políticas em nossa educação?” O autor responde que este discurso, de certa forma, atende as demandas materiais e ideológicas da realidade social em que se insere nossa educação.

Outra característica dos modismos é a sedução que provocam, sendo que muitos teóricos sentem-se ofendidos com as críticas ao referencial teórico que adotam e levam isso, muitas vezes, ao campo pessoal:

No mais das vezes, acabam se ofendendo, como se criticar o construtivismo fosse o mesmo que realizar um ataque pessoal. Parece até que ser construtivista estaria tão incorporado à personalidade e ao modo de vida destes indivíduos, que não seria mais possível separar a teoria do sujeito, tal é a força da identificação espontânea que nesses casos se estabelece. Este fato nos aponta para o forte potencial de sedução inerente a esta teoria e para o caráter irracional da adesão que os indivíduos podem estabelecer para com este ideário. Percebe-se bem que o fato de “ser construtivista” ultrapassa os limites psicológicos, intelectuais e afetivos, do que simplesmente seja ser adepto de uma teoria (ROSSLER, 2003, p. 14, grifo do autor).

O construtivismo, ao apresentar-se também como **novidade, diferente, melhor**, chama a atenção e desperta o interesse daqueles mais vulneráveis a estas idéias, justamente pelo fato de estarem carentes de algo que os diferencie por ser novo e melhor. Portanto, a sedução deste ideário está no fato daquele difundir idéias que remetam às necessidades e às carências concretas dos indivíduos. “[...] muitos indivíduos, em maior ou menor grau, não se dão conta desses processos de dominação, de manipulação e sedução, tornando-se, assim, pressas fáceis dos encantos ideológicos que se propagam em nossa cultura hoje” (ROSSLER, 2003, p. 200).

Rossler (2003 p. 127) ainda destaca que no construtivismo, os conceitos de liberdade e autonomia se fazem presentes tanto no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem (à construção livre e autônoma dos próprios conhecimentos e à liberdade e autonomia nos

⁴¹ De fato, seria difícil, nos tempos atuais, discordar da afirmação acerca da existência do fenômeno dos modismos no campo da educação, muito menos poderíamos negar os seus efeitos negativos, e isto independentemente da teoria que esteja em moda ou em vias de transformar-se num modismo (ROSSLER, 2003 p. 08).

processos de criar, pensar, agir, interagir etc), quanto no que se refere “[...] à formação de indivíduos livres e autônomos, intelectual e moralmente; indivíduos que saibam pensar por si sós e eleger livremente seus valores morais”. Ou seja, deve-se partir do que a criança já sabe, e nesta vertente, como ficam as crianças que vivem em um ambiente pobre de estímulos? A elas fica limitado o acesso ao conhecimento?

Os documentos apresentados nos itens anteriores compartilham, quando o fazem declaradamente, dos princípios construtivistas contidos nas suas concepções de infância, professor e conhecimento.

Percebemos, no entanto, uma contradição, no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), acerca do cuidar e educar, apresentando-os como uma função indissociável, tendo em vista:

[...] os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao **conhecimento sistematizado**. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004 apud BRASIL, 2006a, p.17, grifo nosso).

Todavia, todo o restante do documento comunga dos ideais construtivistas, no qual a criança é a protagonista do processo educativo. O construtivismo está presente, ainda, nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças, sendo que estas devem ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

O não-diretismo adotado como forma de trabalho do professor, que leva a práticas espontâneas em sala de aula é defendido nos documentos, quando destaca-se a criança como condutora do seu desenvolvimento. Assim, como vimos, essa mesma defesa é feita pela teoria construtivista. Neste ponto, concordamos com Arce (2006, p.107) que a criança necessita do adulto no processo de humanização:

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o

adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?

Nos documentos apresentados, a exemplo o RCNEI, a criança é vista como um ser que sente e pensa o mundo de um modo peculiar, a construção de conhecimento ocorre de forma ativa, na interação com o meio e com as outras pessoas, a partir da criação de hipóteses originais sobre o que deseja pesquisar. Neste ponto, Arce (2007b, p.17) aponta que “[...] a criança não é, portanto, não há espaço para pensá-la como um devir ser. A interação criança-criança, nesse contexto, ganha magnitude, pois é no trabalho com os pares que ela progredirá em seu caminho de construção de conhecimentos”. A criança segundo o RCNEI desenvolve-se, principalmente, através de sua ação sobre o meio e pela interação com as pessoas que a circundam. Desta forma, a brincadeira espontânea aparece como o ponto central pelo qual a criança irá absorver o conhecimento que está pautado principalmente na aquisição de habilidades cognitivas. E cabe lembrarmos que a criança como ser plural, composta pelo biológico e social e a espontaneidade são características do discurso pós-moderno.

Justamente por apresentar esse caráter de valorização de uma criança feliz, plural, múltipla, concordamos com Palhares e Martinez (2005) ao aduzirem que o RCNEI nos afasta da realidade das creches brasileiras, uma vez que, na prática não temos aquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, que causa sedução ao leitor, por nos remeter a uma criança idealizada.

A defesa presente no RCNEI, com relação ao cuidar, refere-se ao atendimento das necessidades biológicas do corpo, como: higiene, alimentação, sono, etc e o aspecto das relações humanas e afetivas. Para isso, faz-se necessário que o professor incentive a criança a identificar suas necessidades e as atenda de forma apropriada. Porém, acreditamos, como bem caracterizou Arce (2007b, p.32), que cuidar “[...] significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc”. Desta forma, o professor será o promotor do nascimento da criança para o mundo social; criará nessa sua segunda natureza. Presenciamos, assim, “[...] o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural” (ARCE, 2007b, p.32), diferentemente do que é preconizado pelo discurso construtivista e conseqüentemente, pela Pedagogia da Infância.

Já no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a) percebemos que há uma mistura de teorias, uma vez que Piaget e Vigotski

são colocados no mesmo patamar. Segundo Duarte (2004), os dois pertencem a duas correntes teóricas que se divergem, sendo Piaget um dos teóricos do movimento construtivista⁴² e Vigotski um dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural.

Acerca das atividades desenvolvidas na educação de crianças pequenas, os documentos oficiais do MEC indicam que os programas de educação infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que, desta forma, possa realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças, sendo esta outra marca do construtivismo e da Pedagogia da Infância, a ludicidade espontânea. Corroboramos com Arce (2004) quando diz que a brincadeira é importante para esta faixa etária, porém torná-la sinônimo de prazer representa um reducionismo, em um processo de naturalização. Ao centrar a importância da brincadeira na formação da criança e na questão do prazer, “[...] o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil” (ARCE, 2004, p.159).

Não podemos deixar de mencionar no plano de ensino da instituição particular, o caráter de vilão que a escola Tradicional adquiriu por exigir disciplina às crianças⁴³, mas queremos deixar claro que partimos do princípio de que para a aquisição do saber sistematizado é necessária a disciplina. “As palavras reprodução, automação, transmissão retornam ao palco sem as caricaturas que as exilaram: é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2005, p.18-19). E, para isso, como demonstrou Arce (2007b, p.32), a criança “[...] precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação”.

Além disso, no projeto pedagógico da instituição particular não há nenhum indício de como o cuidado deve ser pensado para a educação infantil, e consideramos importante a concepção acerca do cuidar, já que este é imprescindível para essa faixa etária, pois nessa idade os bebês e as crianças necessitam da intervenção do adulto na alimentação, na higiene, na aquisição de conhecimentos sobre o corpo, etc. Não estamos aqui nos referindo ao cuidado

⁴² Segundo Miranda (2000 apud FACCI, 2003, p.67) o construtivismo é “uma abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento”. No capítulo 3 discutiremos os principais ideais dessa corrente teórica.

⁴³ Trecho no qual essa concepção aparece: “Por isso a escola tem tido atitudes aprisionadas, entendendo que as crianças para aprender precisam de disciplina, ficando presas ao mobiliário no sentido de receber passivamente os conteúdos impostos por seus professores”.

conforme apresentado no RCNEI e sim ao cuidar como exposto por Arce (2007b), que está para além do simples limpar, alimentar.

Diante do exposto, podemos dizer que esse capítulo teve por objetivo apresentar as instituições observadas, na busca de compreender como estas se caracterizam, seja do ponto de vista físico ou de suas propostas educacionais. Procuramos inserir os discursos pedagógicos presentes nas escolas em um universo mais amplo, visando situá-los nas correntes teóricas da educação infantil brasileira. Ao fazê-lo, recorreremos a um universo ideológico, expresso pelo pós-modernismo e construtivismo, que tem hegemonicamente permeado o **pensar** e o **fazer** educação no Brasil. Entretanto, algumas questões devem ser colocadas: dizem que **a teoria na prática é outra coisa**, será mesmo? Será que a observação cotidiana das escolas nos trouxe uma realidade adversa ao que descrevemos aqui? Haveria contradições entre o **dito**, o **escrito** e o **feito**? Esperamos responder estes questionamentos no próximo capítulo. Pensamos neste capítulo como o fio dado por Ariadne a Teseu orientando-o no labirinto em busca do Minotauro (COMMELIN, 1997), que ele nos encaminhe.

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

“O Menino Azul” - Cecília Meireles (MEIRELES, 2002).

2. O QUE O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS NOS REVELAM QUANTO AO TRABALHO COM CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS? O ESPONTANEISMO X O ENSINO.

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar, através das observações realizadas e organizadas em episódios⁴⁴, os reflexos e as conseqüências das proposições teóricas no cotidiano das salas de Educação Infantil pesquisadas. Nosso intuito é desvelar contradições entre o dito e o realizado, assim como, apreender o movimento complexo e dialético que envolve a teoria e a prática para tentarmos responder as questões colocadas no capítulo anterior. Para tanto, subdividimos este capítulo em duas partes, a saber: a primeira refere-se aos núcleos temáticos e aos episódios recortados em cada instituição, seguida de uma análise dos mesmos, com a proposição de significar os episódios dentro dos projetos pedagógicos apresentados pelas instituições; já na segunda, apresentaremos uma análise comparativa do cotidiano das instituições, e conseqüentemente, das diretrizes apresentadas em seus projetos pedagógicos e nos documentos oficiais do MEC.

2.1 A rotina das instituições.

Antes de apresentarmos os núcleos temáticos e os episódios selecionados nas instituições pesquisadas, consideramos importante descrever a rotina das instituições, a fim de que o leitor possa entender de qual universo estamos tratando e como este é configurado.

2.1.1 A rotina na Instituição Municipal.

Como exposto no capítulo anterior, a instituição municipal atende crianças de 0 a 6 anos em período parcial e integral. As crianças são recepcionadas no pátio⁴⁵ pelas professoras e agentes educacionais⁴⁶, e posteriormente, são conduzidas às salas, onde aguardam o horário para o café da manhã. Como o refeitório não comporta diversas turmas, as refeições ocorrem em sistema de rodízio. O **rodízio da merenda**, denominação contida na proposta pedagógica, segue a estruturação da tabela 5. Nesse caso apresentamos apenas os horários estipulados para

⁴⁴ Organizamos as informações coletadas nas instituições em núcleos temáticos, a saber: atividades didáticas, atividades lúdicas, atividades de cuidado e atividades disciplinares, posteriormente fizemos o recorte dos episódios que se encaixavam em cada núcleo temático.

⁴⁵ O horário de entrada das crianças é às 7:30hs.

⁴⁶ A divisão por idade e turma das crianças de 0 a 3 anos está exposta na tabela 1 no capítulo anterior.

as turmas de 0 a 3 anos. Notamos que os horários são fixos: no café da manhã e no almoço, as refeições ocorrem mais cedo, para as crianças menores. Por exemplo, as crianças do B2 se alimentam primeiro do que as do CI1 e CI2. Já no jantar, a lógica é inversa, as crianças do CI2 se alimentam primeiro do que as do B2.

Tabela 5: Os horários da merenda para os agrupamentos do B2, do CI 1 e CI2.

Café da Manhã	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª feira
7h55hs às 8h15hs	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)
8h15hs às 8h35hs	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)
Almoço	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª feira
9h55hs às 10h25hs	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)
10h25hs às 10h55hs	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)	CI (1 e 2)
Jantar	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª feira
14h50hs às 15h15hs	CI2	CI2	CI2	CI2	CI2
15h15hs às 15h45hs	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)	Berçário (B2)

Fonte: Proposta Pedagógica da Instituição Municipal.

O B1 não aparece na tabela anterior uma vez que possui cozinha separada e conjugada com a sala que atende as crianças desta faixa etária. Outra observação é que não há o CI1 no período das 14:50hs às 15:45hs, porque as crianças em regime integral que o frequentam pela manhã, à tarde estão em recreação assistida por uma agente educacional.

A dinâmica descrita na tabela anterior leva-nos a constatar que o tempo destinado às refeições — em torno de 10 minutos para o café da manhã e 20 para o almoço — é demasiadamente rígido, portanto inadequado para crianças de 0 a 3 anos. O ideal é que as crianças de 18 a 36 meses tivessem o mesmo tempo de alimentação dispensado às crianças do B1, já que, nesse estágio ocorre a formação do paladar, e muitas vezes, a educadora necessita acompanhar individualmente as crianças atendidas.

No Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs), o procedimento para a organização das rotinas é descrito separadamente para cada modalidade, sendo: Berçários e Classes Intermediárias: 0 a 3 anos; Recreação: crianças de 3 a 6 anos, tempo integral: Pré-escola e Classe especial: crianças de 3 a 6 anos, em tempo parcial.

O Manual sugere para o Berçário 1 (B1) e Berçário 2 (B2) uma sequência de horários e atividades de rotina, apresentada na tabela abaixo:

Tabela 6: Horários e seqüência de atividades de rotina dos berçários.

Horários	Berçário 1	Berçário 2
07:30 – 07:45 hs	Entrada	Entrada
07:45 – 08:00 hs	Trocas e banhos eventuais	Trocas e banhos eventuais
08:00 – 08:30 hs	Café da manhã	Café da manhã
08:30 – 09:15 hs	Banho de sol – atividades em espaços externos/passeios	Banho de sol – atividades em espaços externos/passeios
09:00 – 09:15hs	Suco	-
09:15 – 10:00 hs	Banho e troca	Banho
10:00 – 11:00 hs	Almoço	Almoço/ escovação de dentes
11:00 – 13:30 hs	Sono	Sono
13:30 – 14:00 hs	Trocas eventuais e café da tarde	Trocas eventuais, café da tarde no galpão
14:00 – 15:00 hs	Atividades de brinquedo preferencialmente em espaços internos	Atividades de brinquedo preferencialmente em espaços internos
15:00 – 15:45 hs	Banho	Banho
15:45 – 16:15 hs	Jantar	Jantar/ escovação de dentes
16:15 – 16:40 hs	Passeios e atividades	Atividades e passeios
16:40 – 17:00 hs	Preparação para sair e saída	Preparação para sair e saída

Fonte: Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação (CERs).

Nesta tabela, com relação à modalidade do Berçário, notamos que a maior parte do tempo das crianças na instituição é utilizada em atividades de rotina, como: trocas, banhos e alimentação. A atividade organizadora básica para esta modalidade é a atividade lúdica ou de brinquedo. Sendo que estão previstos dois momentos para a realização de tais atividades, no período da manhã, durante o Banho de Sol, que é o espaço de tempo destinado ao B1, B2 e CII para atividades em espaços abertos e no período da tarde, quando a criança já vivenciou quase todas as atividades de rotina. O planejamento deve ser realizado considerando, para o momento de brincar, atividades mais calmas e mais relaxantes. Para isso, o manual indica que estas atividades sejam realizadas em espaços fechados ou semi-fechados, como os próprios berçários, sala do CI, sala de recursos, galpão, corredores, etc, como visto na tabela, no horário das 14:00hs às 15:00hs, tanto no B1 quanto no B2, as atividades de brinquedo devem ocorrer preferencialmente em espaços internos.

O manual não apresenta uma estruturação para o CII e CI2, assim como é exposto na tabela anterior para o B1 e B2. Após a realização das observações podemos inferir que a rotina daqueles agrupamentos é praticamente a mesma que a descrita anteriormente. A atividade organizadora básica também é a atividade lúdica de brinquedo. Porém, no CII e CI2 existem horários destinados a atividades didáticas, como desenho, pintura, colagem, etc, o que não ocorre no B1 e B2.

Na instituição municipal, há um rodízio dos espaços internos e externos, do qual participam todos os agrupamentos do CER⁴⁷, com exceção do B1 que possui uma sala exclusiva. Este rodízio está descrito nos quadros a seguir. O quadro 1.0 apresenta o rodízio para o período da manhã e o quadro 2.0 para o período da tarde:

Dia da Semana	Espaço								
	Sala Estruturada	Sala de Recursos	Sala de Multimeios	Mesa	Areia I	Areia II	Campo/Casinha	Areia/Trem	Solário
Segunda-Feira	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	Recreação	Pré-escola	B2	CI1 e Pré-escola	B1	Pré-escola
Terça-Feira	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	Recreação	B1 e Pré-escola	B2	-	CI1
Quarta-Feira	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	B2	CI1 e Pré-escola	Pré-escola	Recreação	-	B1
Quinta-Feira	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	CI1	B2 e Pré-escola	Recreação e Pré-escola	B1 e Pré-escola	-	Pré-escola
Sexta-Feira	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola	Recreação e Pré-escola	B1	Pré-escola	-	B2

Quadro 1.0: Rodízio dos espaços da instituição municipal durante a semana, no período da manhã.

Fonte: Informações coletadas

Dia da Semana	Espaço								
	Sala Estruturada	Sala de Recursos	Sala de Multimeios	Mesa	Areia I	Areia II	Campo/Casinha	Areia/Trem	Solário
Segunda-Feira	Pré-Escola	Pré-Escola	CI2	Recreação	CI2/ Pré-escola	Pré-escola	Recreação	B1	B2/ CI2
Terça-Feira	Pré-escola	Pré-Escola/ CI2	Pré-Escola	Recreação	Pré-escola	Recreação	CI2	-	B1
Quarta-Feira	Pré-escola	Pré-Escola/ CI2	Pré-Escola	Recreação	Pré-escola/ CI2	B1	B2	CI2	Pré-escola
Quinta-Feira	Pré-escola/ CI2	Pré-Escola	Pré-Escola	Pré-escola/B1	Recreação	CI2/ B2	Pré-escola	Pré-escola	CI2
Sexta-Feira	Pré-escola	Pré-Escola	B2/CI2	CI2/ Recreação	Pré-escola	CI2	Pré-escola	-	-

Quadro 2.0: Rodízio dos espaços da instituição municipal durante a semana, no período da tarde.

Fonte: Informações coletadas

Através dos quadros acima podemos verificar que os espaços nas áreas livres estão mais destinados aos agrupamentos referentes ao Berçário (B1, B2, CI1 e CI2) e os espaços internos à Pré-escola, sendo que em alguns dias da semana, no período da tarde, o CI1 ocupa as salas internas, a saber, na segunda-feira: sala de multimeios; terça e quarta-feira: sala de recursos; quinta-feira: sala estruturada e sexta-feira: sala de multimeios. No período da manhã, conforme apresentado no quadro 1.0, apenas a Pré-escola realiza atividades nas salas internas (sala estruturada, de recursos e de multimeios). Nas observações realizadas constatamos que este rodízio é seguido pelas educadoras, com pouca flexibilidade de mudança de espaços. Esse só é alterado quando ocorre algum fator externo, como mudanças climáticas (chuva, por exemplo), o que impossibilita o uso dos espaços abertos. Quando isso

⁴⁷ No quadro 1.0, utilizei a denominação de pré-escola para designar todos os agrupamentos que atendem crianças com idade superior a 3 anos.

ocorre, é difícil para a direção remanejar as turmas, uma vez que, não há salas para todos os agrupamentos. Nesse caso, é necessário que mais de uma turma divida o mesmo espaço.

Após a realização das observações, compreendemos que a rotina do Berçário está voltada, principalmente, para o atendimento das necessidades básicas de higiene das crianças e para o oferecimento de momentos lúdicos, nos quais a criança pode brincar livremente. Nos momentos lúdicos as educadoras fazem poucas intervenções.

Podemos descrever, portanto, que basicamente um dia de trabalho com crianças de 0 a 3 anos começa com a chegada destas na instituição, seguida de alimentação e trocas eventuais. Posteriormente, elas são levadas para algum espaço externo, considerando o rodízio estabelecido. A seguir é oferecido o almoço e logo as crianças do B1, B2 e CI1⁴⁸ dormem. Nesse momento as crianças do CI2 chegam à instituição e a educadora realiza atividades didáticas com as mesmas. Por volta das 14:00hs é servido o lanche para todos os agrupamentos⁴⁹. Depois disso as crianças do B1 e B2 realizam atividades lúdicas e as crianças do CI2 voltam às atividades didáticas ou também participam de atividades lúdicas. Aproximadamente às 15:30hs, começa a ser servido o jantar e em seguida as crianças são preparadas para deixarem a instituição.

2.1.2 A rotina na Instituição Particular.

No Plano de Ensino da instituição particular, não há nenhuma estruturação da rotina para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. E não é trabalhada a questão dos espaços. Ele apenas trata das áreas do conhecimento a serem consideradas. Porém, como foram realizadas algumas observações podemos traçar como é um dia de trabalho com crianças de 0 a 3 anos nessa instituição. Como já mencionamos anteriormente, as crianças de 0 a 2 anos são atendidas no Berçário e as de 2 a 3 anos no Maternal. Cabe salientar que as crianças são atendidas em período parcial, das 13:00hs às 17:30hs; algumas crianças menores de 1 ano ficam período integral, das 7:10hs às 17:30hs.

O procedimento para receber as crianças do Berçário e Maternal é o mesmo: as educadoras ficam na porta da instituição e recebem, individualmente, as crianças e, posteriormente, elas são levadas para uma sala ampla na qual se reúnem todas as crianças da

⁴⁸ As crianças do CI1 no período da tarde ficam na recreação com um agente educacional.

⁴⁹ Os agrupamentos B1 e B2 funcionam em período integral e o CI1 no período da manhã e o CI2 no período da tarde.

instituição. Neste local, as crianças cantam o Hino Nacional e, em seguida, saem, em fila, acompanhadas das respectivas educadoras em direção às suas salas.

No Berçário, há duas educadoras, uma trabalha com crianças de colo (até 16 meses) e a outra com as crianças maiores. A rotina das atividades realizadas com as crianças de colo integrais⁵⁰ e parciais⁵¹ é: alimentação, banho e trocas eventuais, sono e atividades lúdicas como manipulação de brinquedos e idas ao tanque de areia.

A rotina da educadora responsável pelas crianças maiores, parciais, é basicamente esta: inicialmente há uma contação de história às crianças, e posteriormente, a educadora faz algumas atividades didáticas, como colagem, dobradura, desenho. A educadora, cada dia da semana, realiza um tipo de atividade didática, a saber: segunda-feira: desenho; terça-feira: dobradura; quarta-feira: atividades com tinta; quinta-feira: atividades de pinçar e sexta-feira: atividades com colagem. Após estas atividades, a professora faz algumas atividades com formas geométricas, posteriormente, leva as crianças para lavarem as mãos para que estas possam lanche. Após o lanche, as crianças escovam os dentes e são levadas para o tanque de areia onde se juntam às crianças menores e brincam espontaneamente⁵². Por volta das 17:00hs, as crianças são levadas para lavarem as mãos e aquelas que se sujaram trocam de roupa, depois brincam na sala até o horário da saída.

2.2 Os núcleos temáticos, o recorte e a análise dos episódios nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.

Uma vez que o objetivo do trabalho pauta-se na questão do assistencialismo x ensino, ou seja, de como o ensino é percebido nas instituições de educação infantil, após a realização de uma leitura flutuante⁵³, definimos quatro núcleos temáticos para embasarem a análise das informações: **a) atividades didáticas (AD)**, as quais englobam atividades planejadas pelo professor, a saber: atividades de registros gráficos, desenhos, colagens, registro de palavras, pinturas; atividades com formas geométricas, bem como atividades conjuntas com as crianças, como música e contação de histórias; **b) atividades lúdicas (AL)**, que incluem as atividades relacionadas ao brincar; passeios, jogos, livres ou dirigidos desenvolvidos nos espaços da

⁵⁰ Dizer que as crianças são integrais refere-se a que estas permanecem na instituição no período da manhã e da tarde.

⁵¹ Dizer que as crianças são parciais refere-se a que estas permanecem na instituição somente um período, ou o da manhã ou o da tarde.

⁵² Utilizamos este termo para designar as brincadeiras nas quais não há a intervenção da professora. Esta apenas faz o controle para manter a integridade física das crianças.

⁵³ Como é proposto por Bardin (1988)

instituição; **c) atividades de cuidado (AC)** que correspondem às atividades relacionadas a cuidados pessoais, como: escovar os dentes, lavar as mãos, calçar sapatos, tomar banho, além de alimentação, sono e cuidados com a saúde; **d) atividades disciplinares (ADP)** as quais se referem às atividades relacionadas à punições e castigos empregados às crianças pela não realização de regras pré-estabelecidas pelas educadoras.

Posteriormente à definição dos núcleos temáticos, voltamos ao material observado e realizamos, para cada agrupamento de crianças⁵⁴, o recorte dos episódios (vide apêndice B e C) que se ajustavam em cada núcleo temático apresentado. Faremos a seguir a exposição de dois episódios, de cada núcleo, para cada agrupamento de cada instituição, escolhidos aleatoriamente, visando facilitar o entendimento de como o material observado foi agrupado para análise. Ao final da descrição destes episódios, apresentaremos um gráfico para cada instituição, a fim de termos um panorama geral do número de episódios ocorridos em cada núcleo temático. Cabe destacar que, em algumas turmas só há um ou inexistente episódio referente ao núcleo temático descrito. Depois da exposição dos episódios, faremos a análise destes, buscando significá-los dentro dos projetos pedagógicos das instituições.

Inicialmente, apresentaremos os episódios da instituição municipal (B1, B2, CI1 e CI2) e sua análise, a seguir, procederemos da mesma forma com a instituição particular (berçário e maternal).

2.2.1 Os Episódios da Instituição Municipal.

2.2.1.1 Episódios do B1:

a) Atividades Didáticas:

1) No refeitório, enquanto observava o CI1, vi uma cena interessante, uma das agentes do berçário estava sentada com as cças⁵⁵ e as cças estavam com jogos lógicos (jogos de madeira de encaixar formas) tentando encaixar e estavam conseguindo, daí a agente disse à professora que estava ali (pois suas cças estavam mais adiantadas) que iriam do B1 direto para o CI1, não passariam pelo B2. É interessante que em nenhum momento das observações com o B1 presenciei uma agente fazendo qualquer tipo de atividade com as cças, foi a primeira vez, por isso, considero importante ser relatado.

⁵⁴ Na Instituição Municipal: B1, B2, CI1 e CI2 e na Instituição Particular: Maternal e Berçário.

⁵⁵ Utilizarei esta abreviação para designar crianças e para a forma no singular: criança será usado cça.

b) Atividades Lúdicas:

1) Após o horário da refeição as cças foram colocadas no chão para brincarem, uma das agentes sentou-se no chão com uma cça e colocou alguns brinquedos perto da cça para que a mesma pudesse brincar, outras cças ficaram andando na sala, alguns foram para a área externa e uma das agentes pegou sua cça (pois cada agente fica responsável por um número de cças) e foi até um pé de amora na saída da sala para pegar algumas e deu algumas para a cça. Vale ressaltar que esta agente voltou no pé de amora, em média, três vezes.

2) Uma das agentes foi para um local externo que possui uma cama elástica e colocou sua cça lá, pediu que eu ficasse com a mesma até ela ir buscar alguns brinquedos. Ela retornou com dois livros de pano, um carrinho e dois chocalhos de borracha, colocou-os em cima da cama elástica e sentou a cça. Não houve interação da agente com a cça, os brinquedos e os livros, já que a cça pegava um livro folheava, depois pegava o carrinho jogava no chão, descia e subia novamente na cama elástica.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após o jantar, as agentes deram banho nas cças e estas ficaram no chão, ou no berço até o horário dos pais buscarem. No momento do banho, uma das agentes disse que já era hora de uma das cças começar a querer ficar em pé, pois ela já tinha quase um ano e a colocou em pé e tentou fazer com que ela desse uns passinhos, mas a cça não deu, daí ela disse: “Ela só é muito esperta para algumas coisas”.

2) Quando cheguei na instituição as cças estavam levantando para tomar leite e comer bolacha (as maiores), as menores tomam mamadeira. As agentes das menores dão mamadeira individualmente, enquanto as agentes das maiores as colocam sentadas na mesma e entregam o leite no copo.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios.

2.2.1.2 Episódios do B2:

a) Atividades Didáticas: 0 episódios

b) Atividades Lúdicas:

1) Depois que as cças lancharam as agentes as levaram para uma área livre, que é um parque com areia, escorregador e uma das agentes trouxe um saco cheio de sucata: baldes, pás, latas de extrato de tomate, para que as cças brincassem. Enquanto as cças brincavam, duas agentes ficaram conversando, e as outras duas ficaram fazendo castelos de areia com as cças. Vale ressaltar que não havia interação com as cças, era como se elas também estivessem brincando individualmente.

2) Após trocarem a roupa das cças, duas agentes levaram as cças para o pátio e pegaram velocípedes para as cças brincarem e as deixaram andando pelo pátio. Outra agente foi embora e deixou a cça por quem ela estava responsável com outra agente. Essa última ficou em outra área livre junto com as cças de quatro anos e suas cças ficaram brincando com um teclado de computador.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após o almoço, as agentes levaram as cças para escovar os dentes. Nesse momento, uma das agentes teve que trocar uma de suas cças que tinha feito cocô na roupa. Ela pediu a luva de outra agente emprestada e trocou a cça, depois disse à mesma: “Não quero mais saber de cocô viu, se quiser fazer pede”. É bom salientarmos que a cça tem pouco mais de 2 anos.

2) Às 15:15hs, as agentes levaram as cças ao refeitório para que estas jantassem. Neste momento, uma cça já havia ido embora. Quando as cças sentaram uma mãe chegou para buscar o filho e a agente pediu que esta esperasse a cça comer e depois levou a cça até a mãe; após o jantar duas cças foram embora. No momento do jantar as agentes dão a comida para as cças e pedem para que estas comam tudo. Uma das cças não quis comer, daí a agente disse: “Só a carninha” e a cça comeu um pouco da carne, depois não quis mais. Após jantarem algumas cças queriam sair das cadeiras, choraram, as agentes pediam para que as cças ficassem quietas e sentadas, pois não era hora de levantar, deveriam aguardar a sobremesa.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

2.2.1.3 Episódios do CI1:

a) Atividades Didáticas:

1) Enquanto algumas cças brincavam, a educadora chamava (3 de cada vez) as outras cças para fazerem uma atividade, a qual se referia a montar um Saci. A educadora dava as peças do Saci (cabeça, chapéu, boca e olhos) e pedia para as cças colarem. A educadora ensinou as cças como deveria passar a cola e colar as peças. Ela passava a cola na cabeça do Saci e pedia para as cças espalharem o dedo e depois auxiliou na colagem do chapéu e também fez o mesmo com a boca e os olhos.

2) Posteriormente, a professora pegou um jogo de encaixar cilindros de madeira, que possuía quatro fileiras e em cada fileira havia cinco cilindros, nas cores: vermelho, amarelo, azul e verde. A professora retirou os cilindros e os misturou, depois me disse: “Sabe o B.? ele já faz direitinho”. Então, ela pediu a B. para colocar em ordem as fileiras por cor. Quando ele errava, ela dizia: “Olha bem, é esse mesmo? Não seria este”. E assim a cça foi completando as fileiras, depois quando ele terminou a professora não fez a atividade com as outras cças e vale salientar que enquanto ele fazia ela pediu para que as cças ficassem ao redor prestando atenção e quando alguma bagunçava ela dizia: “Presta atenção, depois será você!”.

b) Atividades Lúdicas:

1) Após o café, a agente pediu para as cças retirarem os sapatos, pois elas iriam para o ‘Solarium’ (área livre, como um roda-roda, um escorregador, um balanço e dois cavalinhos). As cças obedeceram e depois foram brincar. A agente pegou um saco cheio de brinquedos e deu para as cças. Nele havia pazinhas, baldes, vidros vazios de xampus, etc. Enquanto as cças brincavam a agente apenas olhava e as organizavam quando necessário (caso estivessem fazendo muita bagunça). As cças foram levadas, primeiro os meninos, depois as meninas para serem pesadas e medidas. Alguns cças queriam subir nos cavalinhos e pediam auxílio da agente que, sem levantar-se, dizia: “Vamos, vocês sabem”. Se as cças insistiam, ela se levantava e os auxiliava a subir. As cças ficaram, na areia, por volta de 1 hora.

2) Depois do café, a professora pediu que as cças tirassem os sapatos e as levou para uma das áreas externas da creche, que tem um tanque de areia, três escorregadores, um gira-gira e dois cavalinhos. Este local é dividido por uma cerca de outro local onde há uma piscina e três chuveiros. Quando a professora chegou lá com as cças, outras cças estavam tomando banho na piscina e as cças do CII ficaram sentadas observando as cças nadarem, somente algumas cças foram brincar. Para que as crianças pudessem brincar, a professora pegou um cesto com alguns brinquedos: pás, baldes e potes. Enquanto as cças brincavam, a professora escrevia um bilhete para cada cça dizendo que elas deveriam trazer roupa de banho no dia seguinte, pois elas iriam à piscina.

c) Atividades de Cuidado:

1) Às 9:40hs as cças foram levadas, em pequenos grupos, pela agente para tomarem banho. E depois que saíram do banho a educadora penteava o cabelo e passava pente fino para tirar os piolhos daquelas cças que ela considerava “as mais críticas”.

2) Posteriormente, a professora me disse que teria que ir ao médico e, portanto deixaria as cças com a tia J. e a agente educacional. Contudo J. só ia até a sala quando a agente necessitasse, pois tinha dois nutricionistas que estavam fazendo um trabalho de pesar as cças e ela o estava monitorando.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

2.2.1.4 Episódios do CI2:

a) Atividades Didáticas:

1) Após a escovação, a educadora levou as cças até uma sala estruturada com 4 mesas e 4 carteiras cada. Foi necessário pegar mais 2 carteiras pois haviam 18 cças. Nessa sala, a educadora entregou folhas em branco, uma para cada cça, e pediu para que pintassem de verde ou de amarelo (as cças escolhiam qual cor queriam). A educadora desenhou na lousa como seria a atividade. Esta fez um risco no formato de uma folha, depois coloriu com giz, mostrando para as cças qual seria o movimento do lápis e chegou até a cantar uma música que dizia que o movimento do lápis era “para cima e para baixo”, depois as cças iniciaram a

atividade. A educadora tentava manter a ordem, disse que só queria ouvir o som do giz de cera e somente olhava a atividade quando alguma criança pedia, ou quando estavam fazendo muito barulho. À medida que as crianças terminavam, a educadora passava na mesa, elogiava algumas crianças, que se aproximavam mais do que ela havia solicitado, e colocava o nome das crianças na folha. Depois de recolhida todas as folhas, a educadora sentou as crianças em círculo, pegou uma folha que havia pintado toda de amarelo e mostrou o que seria feito com a folha e cortou duas tiras, colocou uma na outra e colocou uma estrela, escrita Brasil no centro; depois fechou a tira e pediu que eu colocasse na minha cabeça e ela disse para as crianças que no dia seguinte ela traria as tiras cortadas com as estrelas e cada criança montaria sua tiara. As crianças gostaram e disseram que havia ficado bonito. Depois as crianças foram levadas para o pátio da escola para esperarem os pais.

2) Quando cheguei na instituição, a professora estava no pátio com as crianças, onde estava realizando uma atividade. Ela me disse que estava completando o livro do dia das crianças. Nesse livro, as crianças haviam recortado papéis em EVA e colado, além de fazerem, com tinta, a colagem de uma casa, dentre outras. A atividade do dia era fazer o pé. A professora passou tinta no pé de cada criança e depois fez a marca no papel; ela fez isso com uma criança de cada vez; a criança dizia se queria colorido ou de uma cor só e ela pintava com pincel. Quando as crianças diziam que queriam colorido, a educadora incentivava a fazerem colorido. Nessa atividade, percebi que a maioria das crianças não sabiam as cores, pois elas apontavam o amarelo e diziam que era o vermelho, quando a professora perguntava que cor era a que estava no pincel, elas não sabiam responder. Depois de fazer a atividade com todas as crianças, a professora pendurou os desenhos para que secassem.

b) Atividades Lúdicas:

1) Depois as crianças foram para o tanque de areia onde brincaram até o jantar (14:50hs). No momento da brincadeira, a educadora pediu para que as crianças não brigassem e quando terminou o horário pediu para que as crianças guardassem os brinquedos e colocassem os sapatos.

2) Depois a professora deu uma folha em branco para cada criança e um pouco de massinha para que fizessem o que quisessem. Uma criança fez um círculo. A professora elogiou e pediu que este mostrasse o círculo para as outras crianças e depois pediu para que as crianças guardassem a massinha na folha e dobrassem para não cair, pois estava na hora de irem para o pátio

esperarem os pais. Daí a professora levou as cças até o pátio, pediu para que elas se sentassem e aguardassem os pais.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após o jantar as cças foram escovar os dentes. No momento da escovação a educadora chamou cada cça, colocou creme dental na escova e pediu para que as cças escovassem os dentes (há um bebedouro com umas 6 torneiras). Depois as cças entregaram as escovas e enxugaram as mãos.

2) Às 14:30hs, a educadora pediu que as cças ajudassem a guardar os brinquedos no saco e depois falou para elas ficarem sentadas perto do bebedouro, pois iriam lavar as mãos. A professora colocou sabão na mão das cças e pediu que fossem lavá-las; primeiro ela mandou as meninas, depois os meninos.

d) Atividades Disciplinares:

1) Uma das cças disse a educadora: “Tia, fiz cocô!”. A educadora disse para a cça que esta iria ficar um tempo naquele estado para ver como era ruim ficar fedido. A educadora me disse que já havia pedido várias vezes para aquela cça dizer quando estivesse com vontade de ir ao banheiro. Porém ele fazia sempre isso, de propósito, por isso ele tem que aprender. Depois de alguns minutos, ela falou para a cça pegar a mochila e ir procurar a tia responsável pela lavanderia para lhe dar banho. A cça ficou uns 15 minutos esperando para ser trocada e, enquanto isso as outras cças jantaram e quando a cça terminou o banho também jantou, só que sozinha, pois as outras cças já haviam terminado.

2.2.1.5 Análise dos episódios da instituição municipal.

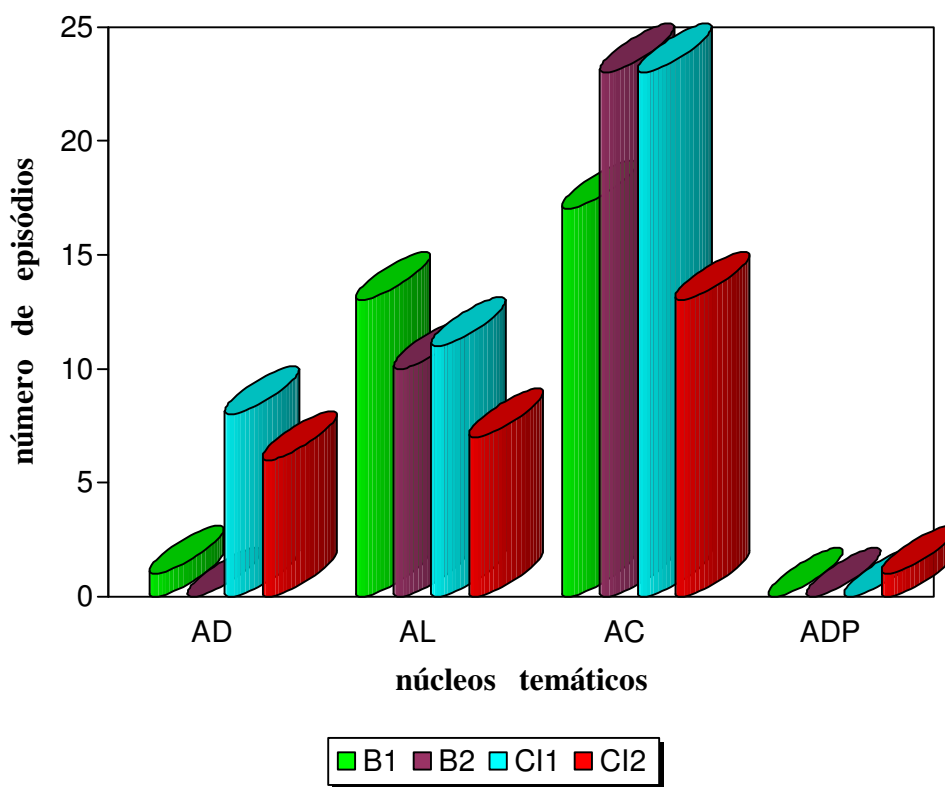


Gráfico 1: Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático segundo cada agrupamento na Instituição Municipal.

Fonte: Dados Coletados.

Iniciamos esta análise com a exposição do gráfico acima para facilitar a compreensão dos episódios em geral. Com relação às atividades didáticas, temos maior ocorrência no CI1 com oito (8) episódios, enquanto o CI2 apresenta seis (6), o B1 apenas um (1) e o B2 nenhum. O B1 apresenta treze (13) episódios de atividades lúdicas, no CI1 temos onze (11), no B2 dez (10) e no CI2 sete (7). Acerca das atividades de cuidado são vinte e nove (29) episódios no CI1, vinte e três (23) no B2, dezessete (17) no B1 e treze (13) no CI2. Notamos que no que se refere às atividades disciplinares, só há a incidência de um (1) episódio no CI2, nos outros agrupamentos estas atividades estão ausentes.

Podemos destacar com relação às atividades didáticas que estas tem maior concentração nas turmas de crianças com mais idade, ou seja, há uma relação diretamente proporcional: quanto maior a idade, maior o número de episódios didáticos. Já as atividades lúdicas têm alta incidência em todos os agrupamentos, sendo maior quanto menor a criança. Nesse caso seria uma relação inversamente proporcional: quanto menor a criança, maior o

número de atividades lúdicas. Destacamos também que as atividades de cuidado também apresentam uma alta ocorrência em todas as turmas, sendo maior no B2 e CI1. Isso ocorre principalmente, porque estes agrupamentos são integrais, as crianças tomam banho, se alimentam em média cinco (5) vezes e fazem a higiene pessoal como escovar os dentes, lavar as mãos, além do horário reservado ao sono. Isto não ocorre na turma do CI2, que apresentou menor ocorrência de atividades de cuidado, uma vez que as crianças são parciais. No B1, também há crianças parciais. Apenas presenciamos um (1) episódio de atividade disciplinar no CI2 e consideramos importante destacá-lo, visto que este episódio deveria ser de atividade de cuidado, porém, como foi conduzido pela educadora, transformou-se em um momento de punição à criança, por esta ter desobedecido a uma regra estabelecida, que seria o **controle dos esfíncteres**. Contudo, sabemos que esse processo é individual e não é tão rápido e simples se consideramos que como a professora o conduziu, houve uma exposição da criança perante seus colegas de turma e isso poderia e pode travar o processo de controle dos esfíncteres daquela criança, bem como causar problemas psíquicos futuros.

No que tange a relação entre os Projetos Pedagógicos e o que é realizado na instituição, consideramos que a teoria e a prática estão caminhando em comum acordo. Ou seja, através das observações analisadas e os recortes dos episódios percebemos que os principais ideais contidos nos Projetos Pedagógicos (Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação; Projeto Curricular Modalidade Berçário e Manual de Procedimentos do Centro de Educação e Recreação), apresentados no capítulo anterior, estão sendo concretizados. Retomaremos alguns pontos importantes já expostos nos projetos pedagógicos para confrontarmos teoria e prática.

A princípio, podemos destacar o **protagonismo da criança**, a criança como o centro de seu processo educativo. O Projeto Curricular Modalidade Berçário a esse respeito ressalta que:

A criança é defendida enquanto cidadã com plenos direitos, não só de participar de ambientes (pessoas, objetos, organizações, etc) estimuladores e desafiadores, atrativos, permeados de significações, como também de se beneficiar de um trabalho por natureza afetivo, ao qual se soma e se viabiliza a dimensão social e a dimensão cognitiva, e que ainda respeite a dignidade e os direitos fundamentais dessa criança, principalmente o de ser **FELIZ** (p.09, grifo do autor).

Esse fato pode ser notado, pois os episódios mostram que a criança conduz as atividades. Ela direciona e fica claro que o papel do educador é fazer a mediação, quando solicitado pela criança.

Há, também, a prioridade dos atos espontâneos nas atividades realizadas com as crianças, pois estas ficam **soltas** para fazerem as tarefas como considerar mais adequado, levando em consideração o seu tempo para o exercício da atividade. Para aludir o exposto podemos destacar o seguinte trecho: “[...] a criança descobrirá que pode produzir movimentos e traços no papel, seguindo sua vontade própria, procura repeti-los. **Não devemos interferir.** É preciso valorizar cada produção da criança, pois representa uma conquista, o ultrapassar de mais um obstáculo, uma nova capacidade” (Projeto curricular modalidade berçário, p.12, grifo nosso).

Outra característica marcante nos episódios e nos projetos é o brincar, uma vez que notamos que as atividades lúdicas, em todos os agrupamentos, são bem maiores que as atividades didáticas. Este fato ocorre, pois a atividade principal, nessa faixa etária, segundo os projetos é o brincar, acerca deste, o projeto curricular modalidade berçário (p, 19) expõe: “[...] é parte viva de todas as situações e atividades que compõem as ações planejadas (ou não) no cotidiano do CER se considerarmos que a vida da criança é brincar”.

Não podemos deixar de salientar o alto número de episódios de cuidado, o que torna evidente que ainda está muito presente na instituição o caráter assistencialista tão discutido na educação infantil, pois se tivéssemos, concomitante, altos índices de atividades educativas poderíamos dizer que haveria a integração entre educar e cuidar, como está proposto nos projetos. Porém, através dos episódios compreendemos que o cuidar é muito presente e o educar chega até a ser ausente, como é o caso do B2, onde não houve o registro de nenhuma atividade didática. E, constatamos que esse aspecto, a relevância do cuidado, também está presente nos projetos pedagógicos:

[...] se o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, nos Berçários, tem como característica principal o cuidado nas atividades de rotina – alimentação, banho, sono – estas atividades constituem o eixo organizador do dia-a-dia das crianças, possibilitando estruturar a ação educativa em torno deste eixo” (Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação, p.05).

Sobre o educador infantil, compreendemos que este cumpre o que está posto nos projetos, é mediador no processo de aprendizagem da criança pequena. Como já dito anteriormente, a criança é o centro do processo educativo, logo, o papel do educador, como apresentado no Projeto Curricular Modalidade Berçário (p. 24) é “[...] facilitar e organizar a prática educativa”. O Projeto Curricular Modalidade Berçário (p. 24) também acrescenta que “[...] o educador deve despertar a imaginação da criança: não impor suas idéias e para isso é preciso observar, ouvir, dar voz à criança”.

A análise dos episódios e dos projetos - o dito e o realizado - nos permitiu entender que o conhecimento, portanto, almejado é aquele construído na instituição entre os agentes: educador e criança, com a ressalva que a criança é o centro do processo de aquisição de conhecimento e o professor aquele que dá o suporte, a base quando solicitado. O que pode ser corroborado com o exposto na Proposta Pedagógica do Centro de Educação e Recreação (p.17): “Os conhecimentos não são estáticos e permitem a construção de outros, através de ações que desenvolvem o planejamento, a coordenação de idéias e a elaboração de interpretações e generalizações”.

A seguir, faremos a exposição e análise, da instituição particular.

2.2.2 Os Episódios da Instituição Particular.

2.2.2.1 Episódios do berçário:

a) Atividades Didáticas:

1) Após todas as cças terem chegado, a professora pegou folhas em branco, um alfinete grosso, uma esponja, uma caixa com formas geométricas e um livro de insetos e conduziu as cças até uma mesa grande que fica no pátio da escola, pois não queria ficar na sala que usualmente fica, uma vez que os bebês estavam dormindo e ela tinha receio de os acordar. Quando chegou à mesa, colocou as 4 cças sentadas de frente para ela e abriu o livro sobre insetos e começou a mostrar para as cças e perguntar qual inseto era. Quando as cças respondiam, ela dizia: “Muito bem”. E assim conduziu até o final do livro. Depois passou o livro para as cças olharem uma de cada vez. Enquanto uma olhava, ela preparou uma atividade de furar o papel para as outras cças. Numa folha em branco, ela riscou um quadrado e deu um alfinete grosso e disse para as cças que era para furar só dentro do quadrado. Então, ela colocou uma esponja (do tamanho da folha) por baixo da folha, a folha e deu o alfinete para a cça (cada uma fez de uma vez) e a cça realizava a atividade. Posteriormente, ela pegou a caixa com as formas geométricas. Ela pegava, por exemplo, um círculo e perguntava para as cças qual era a forma e as cças respondiam e ela perguntava qual era a cor e depois ela dizia: “Muito bem”. Às vezes, ela perguntava para o grupo, outras vezes ela se dirigia para uma cça. As formas mostradas foram círculo e quadrado, e as cores: vermelho, azul e amarelo. Depois de mostrar as formas, ela pegou dois círculos, um grande e outro pequeno e os colocou junto e perguntou para as cças qual era o maior e o menor e as cças apontaram. Em

seguida, ela deu as formas para as cças brincarem, estas fizeram carrinhos, casas, etc. Depois a professora pegou duas mesas de plástico e as cças brincaram com estas, de subir e sentar na parte alta.

2) A professora pegou algumas formas geométricas e perguntou para as cças qual era a cor, as formas usadas foram círculo e quadrado, as cores; azul, amarelo e vermelho. Para perguntar a cor das formas, a professora cantou uma música: “Preste atenção, me diga então, que forma é esta aqui na minha mão?”.

b) Atividades Lúdicas:

1) Das 16:45hs até as 17:30hs as cças brincaram na sala. Nesse momento, foi muito interessante que uma das cças reproduziu o que a professora havia feito de atividade com as formas geométricas com outro colega. Ela cantava: “Preste atenção aqui na minha mão, que forma é esta?” (esqueci de mencionar que a professora perguntava cantando) E aí o colega respondia e ela dizia: “Muito bem!”.

2) Depois do lanche, as cças foram para a areia onde brincaram com baldes e pás. Em certo momento a professora brincou com as cças de lobo mau, de modo que as cças se escondiam e ela aparecia. As cças gritavam e pediam para ela fazer novamente.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após brincarem na areia, a professora levou as cças para lavarem as mãos. Ela lavou as mãos, os pés e os rostos de cada cça e depois as levou para a sala onde trocou a roupa das mesmas.

2) Às 15:00hs foi a hora do lanche, a professora pegou a lancheira de cada cça, colocou a toalhinha de cada um e depois pôs o lanche. Ela primeiro deu os sólidos e depois os líquidos, pois ela me disse que se colocasse o suco/leite primeiro, eles só beberiam o suco/leite e que não comeriam. As cças trocavam comidas.

4) Atividades Disciplinares: 0 episódios

2.2.2.2 Episódios do maternal:

a) Atividades Didáticas:

1) Depois desta atividade a professora disse que iria perguntar para cada cça como havia sido o fim de semana e depois elas iriam desenhar. Ela perguntou a cada cça e esta disse o que tinha feito. Ao final, ela contou como havia sido o dela, foi até o quadro, desenhou e em seguida, fez outro desenho só com rabiscos e perguntou: “Assim eu consigo ver o R. a M. e eu?” As cças responderam: “Não” e a professora disse: “Então, não quero que faça assim, é para colocar perna, olho, braço, boca, tá?”. Quando as cças terminaram de desenhar o fim de semana a professora chamou um a um. Quando a cça entregava o desenho a professora perguntava o que ela tinha desenhado e a cça explicava e a professora dizia: “Muito bem”.

2) Depois, a professora perguntou quem havia feito a tarefa de casa, que era recortar palavras com a letra M. Das seis cças em sala, três fizeram a tarefa. A professora pegou as palavras que as cças trouxeram, leu e depois pediu que cada uma desse duas palavras para o amigo que não havia trago. Depois, ela escreveu a letra M no quadro, disse como deveriam fazer: “Sobe, desce, sobe e desce”, depois deu uma folha em branco para cada cça, passou cola e pediu que colassem as letras que havia trazido, depois passou de carteira em carteira e escreveu com canetinha a letra M e pediu que as cças copiassem a letra M no restante da folha. As cças realizaram a atividade, depois a professora chamou uma de cada vez para entregar a atividade e deu um desenho de uma galinha para que cada uma colorisse.

b) Atividades Lúdicas:

1) Após o treino da escrita dos nomes, a professora pegou vários quebra-cabeças de madeira e entregou às cças para estas brincarem. Ela disse que no início do ano as cças não sabiam montar, mas agora já montavam todos. Os quebra-cabeças eram árvore, igreja, mãos, trem, tartaruga, etc. As cças trocavam os quebra-cabeças e umas auxiliavam as outras na montagem.

2) Depois de lancharem, as cças que não fazem ballet nem judô, foram andar de bicicleta no pátio até às 16:15hs, horário do término destas atividades. Enquanto isso, a professora colocou recados na agenda das cças e fez algumas atividades que ela disse nunca conseguir acabar,

que é escrever em cartolinas trava-letas para colocar na sala de aula. Ao término do ballet e judô, todas as cças foram para o pátio e andaram de bicicleta até o horário dos pais irem buscá-las (17:30hs). No momento em que andavam de bicicleta as cças trocavam de bicicletas, emprestavam para os colegas e quando alguma não queria emprestar a professora dizia que era para emprestar.

c) Atividades de Cuidado:

1) Depois as cças foram lanche. A professora pediu para as cças formarem uma fila e colocou uma cça na frente com as placas de trânsito e foram cantando até o local onde estavam as lancheiras, e, na música, quando a cça mostrava o vermelho as outras cças tinham que ficar paradas, no amarelo andar devagar e no verde poderiam andar normalmente. Ao chegarem no local, a professora pediu para que cada cça pegasse sua lancheira e se sentasse, depois chamou uma a uma, disse para pegar a bicicleta e ir para o local onde iam lanche, no pátio. Ao chegar lá era para estacionarem as bicicletas e se sentarem. No momento do lanche, a professora deu primeiro a comida sólida para as cças e depois o suco e se tinha alguma sobremesa só entregou no final.

2) Depois a professora mandou as cças irem ao banheiro para lavar as mãos e fazer xixi”.

d) Atividades Disciplinares:

1) Vale ressaltar que hoje as cças trouxeram bicicletas para poderem andar e quando algum aluno se mexia muito, atrapalhava a rotina da aula a professora dizia: “Vou diminuir seu tempo de bicicleta”.

2) Enquanto estava na sala de aula, a professora dizia para as cças que estavam conversando, brigando, atrapalhando a aula que ela estava marcando o tempo destas cças e isso significava que eles teriam menos tempo no parque. Então, quando as cças foram para o parque, das dez, apenas três não ficaram sentadas esperando algum tempo para depois irem brincar e aos poucos a professora ia liberando-os para brincar.

2.2.2.3 Análise dos episódios da instituição particular.

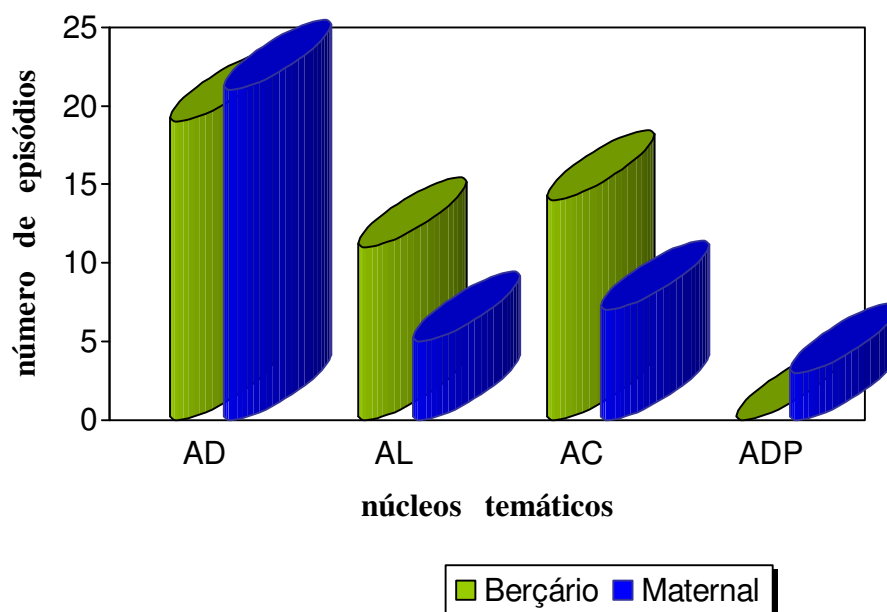


Gráfico 2: Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático segundo cada agrupamento na Instituição Particular.

Fonte: Dados Coletados.

Como realizamos no item anterior com a instituição municipal, começaremos esta análise com a exposição do gráfico acima. Nas atividades didáticas, temos maior ocorrência no maternal com vinte e um (21) episódios, e o berçário apresentou dezenove (19). As atividades lúdicas são maiores no berçário, com onze (11) episódios e no maternal temos apenas cinco (5). Com relação às atividades de cuidado, foram quatorze (14) episódios no berçário e sete (7) no maternal. No que se refere às atividades disciplinares, estas não ocorreram no berçário e podemos verificar três (3) episódios no maternal.

Consideramos, assim como na instituição municipal, que as atividades didáticas são diretamente proporcionais, ou seja, quanto maior a idade, maior o número de episódios didáticos. Já as atividades lúdicas ocorreram mais no berçário. Nesse caso, como na escola pública, temos uma relação inversamente proporcional, quanto menor a criança, maior o número de atividades lúdicas. O número de episódios relacionados ao cuidado é o dobro no berçário do que no maternal, uma vez que as crianças de 0-2 anos necessitam de maiores cuidados relacionados à higiene, sono, alimentação, banho do que as maiores (2-3 anos). Outro fator é que as crianças do maternal são todas parciais, o que reduz as atividades de

cuidado, como, por exemplo, o sono⁵⁶. Não houve relato de episódios relativos a atividades disciplinares no berçário, no maternal, por sua vez, ocorreram três (3) episódios. Neste agrupamento, a educadora fazia o movimento de recompensa-punição⁵⁷, e à medida que as crianças a obedeciam ela oferecia a recompensa, que na maioria das vezes se relacionava à realização de atividades lúdicas, como: andar de bicicleta e brincar no parque da escola e caso as crianças desobedecessem, seriam punidas, por exemplo, permanecendo sentadas, olhando as outras crianças brincarem, por cerca de 15 minutos.

Ao realizar um paralelo entre o Plano de Ensino com os episódios agrupados nos núcleos temáticos, notamos que há uma contradição entre o proposto e o realizado na presente instituição. No capítulo anterior, ao apresentarmos o Plano de Ensino verificamos que este, assim como os projetos pedagógicos da instituição municipal, possuem ideais que coincidem com os pressupostos teóricos do construtivismo e discorremos sobre esta relação. Porém, ao analisarmos os episódios, vemos que existe uma incoerência entre a concepção de infância, o papel do educador e a aquisição de conhecimento contemplada no plano e a observada na prática.

Iniciaremos a discussão com o papel do educador, pois, consideramos que assim ficará mais fácil o entendimento posterior da concepção de infância. O plano propõe que:

[...] o educador organiza diferentes caminhos a serem explorados pelas crianças; as oficinas de materiais que são momentos de exploração de diferentes objetos, nos quais o educador pode e deve sugerir diferentes formas de utilização, o documento ressalta que deve-se privilegiar a utilização livre dos materiais, deixando acontecer o jogo simbólico e por fim, os jogos que devem ser o espaço para a promoção de diversas relações da criança com o conhecimento.

Ou seja, novamente temos o educador como mediador, que auxilia o processo de aprendizagem da criança. Porém, os episódios nos revelaram que não é bem isso o que ocorre na prática da instituição, pois nos episódios de atividades didáticas fica evidente que o processo de ensino-aprendizagem é conduzido pela educadora e não pelo interesse da criança, como preconizado pelo documento. É a educadora que direciona a aprendizagem, que dá as diretrizes do que será ensinado em sala de aula, ou seja, há uma intencionalidade no trabalho da educadora. Ela faz determinadas atividades com as crianças com o intuito de proporcionar a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados.

⁵⁶ As crianças do maternal não possuem um horário destinado ao sono, pois o horário destas na instituição é das 13:00as 17:30hs.

⁵⁷ Um dos pilares da Psicologia Cognitiva.

Diante disso, entendemos que diferente do que é proposto no plano, a criança não é o centro do processo de aprendizagem. Ela pode até demonstrar interesse por estudar determinados assuntos, porém o direcionamento é dado pela educadora.

Com relação à aquisição de conhecimento o Plano sugere no ensino da Língua Portuguesa que: “[...] a preocupação não está centrada na linear apropriação dos signos, deseja-se que os alunos relacionem-se com sua língua materna de forma viva e dinâmica”. Para o ensino da Matemática, temos que: “[...] o trabalho orienta-se além de situações cotidianas, para situações-problemas e jogos, que se constituem em propostas privilegiadas de ensino-aprendizagem”. No ensino das Ciências Físicas, Biológicas e Sociais fica latente “[...] a idéia de que a história é dinâmica e construída de forma diferente por cada indivíduo e isto deve ser considerado na relação ensino-aprendizagem”. E, acerca do Movimento e Expressão Corporal, “[...] a Educação Infantil deve ter como objetivo romper com a imobilidade que a educação sempre impôs aos seus alunos”. Ou seja, em todos os conteúdos, o importante é fazer a ligação entre o aprendido na escola com o cotidiano dos alunos, além de considerar como fator primordial o respeito à individualidade de cada criança. Contudo, o que presenciamos com a análise das observações, e os episódios é que as educadoras da instituição particular **ensinam** os conteúdos para as crianças, como alfabeto, formas geométricas, cores, dimensões (grande, pequeno), e não só são mediadoras no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, como já exposto anteriormente, há intencionalidade no trabalho docente.

No próximo item, faremos um estudo comparativo entre o cotidiano das instituições e as diretrizes apresentadas nos projetos pedagógicos das mesmas e nos documentos oficiais do MEC. Ponderamos que o nosso intento, em nenhum momento, é a culpabilização do professor e/ou da direção da escola pelo observado e analisado. Entretanto, o cotidiano das instituições suscita as limitações da proposta teórica explícitas. Além disso, é bom esclarecermos que nosso intuito não é a defesa da escola privada em detrimento da pública, e sim o apontamento das contradições existentes entre o público e o privado, já descritas no capítulo anterior. Há uma educação voltada para a classe dominante e outra, diferente, voltada para a classe dominada, visando à manutenção e à sustentação das relações de dominação.

2.3 Análise Comparativa entre os episódios observados nas instituições, os projetos pedagógicos e os documentos oficiais do MEC.

Neste item discutiremos, as semelhanças e diferenças entre o observado nas instituições e as diretrizes apresentadas nos projetos pedagógicos e nos documentos do MEC: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b).

2.3.1 Análise comparativa do número de episódios ocorridos nas instituições pesquisadas

Para facilitar a comparação entre as duas instituições, organizamos os episódios em uma tabela, para termos uma visualização geral dos quatro núcleos temáticos e do número de episódios por agrupamento. A tabela segue abaixo:

Tabela 7: Número de episódios ocorridos em cada núcleo temático para cada agrupamento das instituições pesquisadas.

Núcleos Temáticos	Número de Episódios					
	Instituição Municipal				Instituição Particular	
	1º ano do CI Infantil (B1)	2º ano do CI Infantil (B2)	1º classe do 3º ano –manhã- (CI1)	1º classe do 3º ano – tarde- (CI2)	Berçário	Maternal
1) atividades didáticas	1	0	8	6	19	21
2) atividades lúdicas	13	10	11	7	11	5
3) atividades de cuidado	17	23	29	13	14	7
4)atividades disciplinares	0	0	0	1	0	3

Fonte: Dados Coletados

A análise da tabela nos propicia inferir que há, praticamente, uma relação inversamente proporcional nas duas instituições, já que, enquanto o número de episódios de atividades didáticas foi maior na instituição particular, vinte e um (21) no maternal e dezenove (19) no berçário, essas atividades tiveram ocorrência baixa ou até inexistência na instituição municipal, com oito (8) episódios no CI1 e nenhum no B2.

Com relação às atividades lúdicas, também ocorre o exposto acima, havendo predominância na instituição municipal, com treze (13) episódios no B1 e onze (11) no CI1, enquanto na instituição particular presenciamos cinco (5) episódios no maternal.

Acerca das atividades de cuidado, mantém-se uma relação inversamente proporcional do número de episódios com a idade da criança. Ou seja, tanto na instituição municipal como na particular, quanto menor a idade, maior o número de atividades de cuidado; na escola pública, temos treze (13) episódios no B1 e dez (10) no B2 e na escola privada onze (11) no berçário e cinco (5) no maternal.

Os episódios relacionados às atividades disciplinares foram poucos, sendo que na instituição municipal só houve o registro de um (1) no CI2 e na instituição particular ocorreram três (3) episódios no maternal.

As informações coletadas e analisadas atestam para as diferenças existentes no ensino destinado às classes populares e o ensino das elites, pois é visível que na instituição particular o aprendizado está mais centrado na aquisição de conteúdos, conhecimentos novos, diferentes daqueles que as crianças já possuem. Esse fato está explícito na tabela com o alto número de episódios relativos às atividades didáticas, que é mais do que o dobro dos episódios presentes na instituição municipal. E, ao contrário, na instituição municipal, o atendimento foca-se na assistência, manutenção da integridade física das crianças, nos cuidados com higiene pessoal, alimentação, sono, etc, que possuem altos índices em todos os agrupamentos. Já na instituição particular o número de episódios diminui mais acentuadamente, quanto maior é a idade da criança. Isso revela que o objetivo da educação de crianças pequenas é diferente, de acordo com a classe social da família.

2.3.2 A relação existente entre o observado em sala de aula, os projetos pedagógicos e os documentos oficiais do MEC.

Como descrito no capítulo anterior, as concepções de infância, conhecimento e do papel do educador na Educação Infantil contidas nos Projetos Pedagógicos referem-se aos pressupostos da teoria construtivista que embasam os documentos oficiais do MEC. Após a análise das informações observadas nas instituições, percebemos que o cotidiano da escola municipal também segue a lógica construtivista, uma vez que presenciamos a criança como protagonista do processo de aprendizagem, a importância do brincar espontâneo na educação infantil - sendo este visto como atividade principal para esta faixa etária - e o papel do professor como auxiliar, mediador no processo de ensino-aprendizagem, que são características marcantes do discurso construtivista.

Na instituição privada, notamos que há uma contradição entre o Plano de Ensino, que também tem seus pressupostos ligados ao construtivismo, e o observado em sala de aula. As

educadoras direcionam o processo de aprendizado da criança, diferente do que é propalado pelo construtivismo, no qual o interesse pelo aprendizado de determinada matéria deve partir da criança e não do adulto. Conseqüentemente, a criança não é o centro do processo educativo nessa instituição.

Na instituição municipal, prevalece o cuidado com as crianças, sendo que as práticas educativas restringem-se a este, ou seja, a ensinar as crianças como escovar os dentes, tomar banho, alimentar-se. A educação está voltada ao cuidado físico das crianças. Consideramos que esse tipo de educação também é importante, porém concordamos com Arce (2007b), como já exposto anteriormente, que entendemos o cuidar como a produção do humano no corpo da criança, sendo que esta relação **criança-corpo** passa pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Acreditamos que uma educação infantil de qualidade que promova o desenvolvimento integral da criança deve ir além do simples educar para a **autonomia**, como é proposto na instituição municipal. Na instituição particular, observamos que existe o ensino sistematizado para as crianças, porém verificamos que não é dada a devida atenção ao cuidado, às atividades lúdicas com a criança. Isso demonstra que não queremos privilegiar o trabalho realizado na instituição particular em detrimento do que é feito na instituição municipal. Ambos possuem uma forma fragmentada de educação das crianças menores de 3 anos. Em uma presenciamos maior atenção aos aspectos físicos e na outra à aquisição de conhecimento sistematizado para as crianças.

Podemos considerar outros aspectos, como: a falta de conhecimento das educadoras e diretoras acerca do desenvolvimento infantil, das especificidades para a faixa etária de 0 a 3 anos, do que pode ser trabalhado com estas crianças; falta de motivação, pois sabemos que cuidar de bebês não é uma tarefa fácil, pois exige um contato direto e dedicação integral para os mesmos; e, também falta de preparação, pois durante as observações um fato nos chamou a atenção, uma das educadoras se referia à criança como coisa: “Ai, ai, onde será que está a coisa?”. Ou seja, além desse estudo que propomos, tendo o ensino como eixo fundamental para a educação infantil, faz-se necessário, também um estudo com as educadoras de creche, pois uma proposta pedagógica para a educação de crianças de zero a três anos que englobe seu desenvolvimento integral deve contemplar todos os agentes envolvidos neste processo.

Concordamos com Arce (2001, p. 267) que o RCNEI, ao incorporar os preceitos neoliberais, oferece ao professor um novo status como “[...] técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso”.

Nesse sentido, um aspecto relevante a ser considerado é a intencionalidade do trabalho docente que percebemos na instituição particular. De fato, o trabalho desenvolvido pelas educadoras deveria ter um objetivo, uma finalidade, senão perde o sentido. Por exemplo, sabemos da importância do brincar no desenvolvimento da criança. Isso é inegável, porém, devemos nos atentar para a condução do mesmo, pois, além dos momentos de brincadeiras espontâneas, consideramos importante que haja brincadeiras direcionadas, nas quais as educadoras poderão inserir conteúdos, proporcionando o aprendizado de conhecimentos novos e não acessíveis às crianças pelo cotidiano.

Outro fato que nos chama a atenção é a valorização do conhecimento cotidiano, de que o ensino esteja vinculado ao cotidiano, ou seja, que a criança aprenda um conteúdo que possa aplicar em casa, enfim na sua vida cotidiana. E isso nos preocupa, pois percebemos, nestas observações e em outros trabalhos que muitas crianças não se interessam por determinado assunto pelo fato de desconsiderarem a própria existência do mesmo e, seguindo a lógica construtivista, na qual o interesse em estudar um conteúdo deve partir da criança, estas crianças ficariam expropriadas da aquisição de tais conhecimentos que desconhecem? Ademais, podemos ponderar a fragilidade do ensino, principalmente na instituição pública, uma vez que as crianças passam a maior parte do tempo envolvidas com brincadeiras, sem intervenção da educadora, ou seja, não é transmitido nenhum conhecimento novo. E na instituição municipal, na qual não presenciamos muitos episódios de cuidado, principalmente no berçário, as crianças não aprendem os cuidados básicos, como higiene pessoal, pois, quando ocorreram, a educadora fez a ação, por exemplo, lavar as mãos das crianças, ao invés de ensiná-las a lavarem as mãos.

Com relação à questão do assistencialismo x ensino, também presente nos documentos do MEC (BRASIL, 1998, 2006a, 2006b), no caso das creches no Brasil, onde em muitas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006), constatamos que o acesso ao conhecimento sistematizado fica em segundo plano. O exposto (nos episódios, nos projetos e nos documentos) evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil, que ainda se manifesta nos dias atuais, como também, a polarização assistência *versus* educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “[...] na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado” (KUHLMANN JR, 1998, p. 208).

Nas observações realizadas nas instituições, percebemos que, com a adoção de práticas construtivistas na educação infantil, o trabalho educativo se assemelha ao modelo assistencialista que buscamos superar, uma vez que as crianças ficam soltas, livres e a creche acaba se tornando mais um espaço de lazer e de ocupação do tempo do que propriamente um local destinado ao ensino.

Na instituição particular, a mistura de fundamentos teóricos nas práticas das educadoras, como: construtivismo, pedagogia tradicional, dispersa o trabalho desenvolvido com as crianças, pois sabemos que as teorias construtivistas e as da Pedagogia Tradicional apresentam muitas divergências e fica difícil a realização de um trabalho que promova o desenvolvimento integral da criança se as práticas educativas não estiverem bem definidas e fundamentadas.

Com relação ao desenvolvimento das crianças, então, podemos destacar que as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula nas instituições pesquisadas não promovem o desenvolvimento integral das crianças de modo satisfatório. Essas práticas apenas facilitam o desenvolvimento de aspectos biológicos, ou seja, a maturação de características inatas às crianças, e não é esse nosso intento, estamos em defesa de uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança em suas máximas potencialidades, pautada no ensino.

O que buscamos é uma educação infantil que consiga fazer uma verdadeira integração do cuidado⁵⁸ com o ensino para o desenvolvimento integral das crianças. Defendemos o trabalho educativo na educação infantil tendo como eixo o ensino, o que não deixará de lado a peculiaridade da criança menor de seis anos, contudo, esta se alterará completamente, uma vez que apresentará o conhecimento como o principal direito da criança a ser respeitado na instituição. Segundo Arce (2007b), ao centrarmos a escola como locus privilegiado do saber sistematizado afastamos a mesma do cotidiano, o que não significa que este será ignorado. “A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior” (ARCE, 2007b, p.31). O que demonstra que devemos estruturar o trabalho com crianças menores de 3 anos tendo como eixo o ensino também. Mas como podemos fazer isso? Se abirmos mão da teoria psicológica e educacional do construtivismo, o que nos guiaria para tomar o ensino como eixo norteador da prática pedagógica na educação de crianças menores de 3 anos?

⁵⁸ Não esquecendo que tratamos aqui do cuidado como apresentado por Arce (2007b)

Assim pretendemos, no capítulo seguinte, trazer, então, qual a concepção de criança, conhecimento e a função do professor que almejamos. Para tal, apresentaremos, inicialmente, uma breve exposição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; o desenvolvimento infantil nesta vertente para, posteriormente, discutirmos o ensino que de fato promova o desenvolvimento integral das crianças.

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
— "É minha!" a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca . . .

"A Boneca" - Olavo Bilac.(BILAC, 2003).

3. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO.

A concepção de infância- pautada no protagonismo da criança e no espontaneísmo, a função docente vista como mediadora no processo de ensino-aprendizagem e a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nos Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas nos revelam uma educação infantil fragmentada. Essa visão da educação infantil não propicia um contato mais aprofundado com toda a produção humana, o que impossibilita uma formação integral do indivíduo. Desta forma, após apresentarmos as instituições pesquisadas e contextualizar o trabalho desenvolvido das mesmas com as Políticas Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação, que refletem nos Projetos Pedagógicos das instituições e no trabalho desenvolvido em sala de aula, consideramos imprescindível apresentarmos a concepção de desenvolvimento e ensino que acreditamos pautar-se no desenvolvimento integral da criança, visando contribuir para o debate acerca do papel que a educação infantil deve exercer na formação das crianças.

Para tal tarefa nos deteremos à Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que, nesta linha teórica, as concepções de infância, professor e conhecimento diferem do exposto nos capítulos anteriores, já que considera o desenvolvimento integral do indivíduo. Nessa vertente o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura, transmitindo assim, a esta os resultados do desenvolvimento histórico. O papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial, pois, este, diferentemente do discurso presente, não é um mero mediador no processo de aprendizagem da criança pequena. Esta é uma perspectiva do desenvolvimento infantil que contempla aspectos históricos e sociais da criança e não só fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético (VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1987). Temos em vista que, ao utilizarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, poderemos contribuir para a formação integral das crianças, respeitando a faixa etária e as características peculiares da infância.

Neste capítulo, portanto, apresentaremos a concepção de desenvolvimento humano presente na Psicologia Histórico-Cultural a partir dos trabalhos de Vigotski (2006, 2001, 1996, 1995, 1991, 1984), Elkonin (1999, 1987a, 1987b, 1969), Leontiev (2006, 1987, 1978), Bozhovich (1976), Zaporózhets (1987), Davidov (1988), com especial enfoque no desenvolvimento da criança menor de 03 anos de idade, uma vez que o nosso estudo baseia-se

em observações e análise dos projetos pedagógicos das instituições para esta faixa etária. Além disso, faremos a problematização da concepção educacional subjacente a essa corrente teórica da Psicologia. Para tanto, subdividimos este capítulo em quatro partes: na primeira, definiremos a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e faremos a contraposição desta com a Psicologia Tradicional; na segunda nos dedicaremos a apresentar a concepção de desenvolvimento humano presente na Psicologia Histórico-Cultural; na terceira parte apresentaremos o desenvolvimento da criança menor de 03 anos; e, por fim, trabalharemos com a concepção educacional presente na Psicologia Histórico-Cultural apontando algumas consequências para se pensar o trabalho nas salas de Educação Infantil.

3.1 A Psicologia Histórico-Cultural: a construção de uma Psicologia em busca do desenvolvimento humano integral.

3.1.1 A Psicologia Histórico-Cultural versus a Psicologia Tradicional.

3.1.1.1 A psicologia tradicional: a consolidação das desigualdades entre as classes sociais e a hegemonia do capitalismo.

No Brasil, segundo estudos de Mitsuko Antunes, citada por Bock (1999, p. 317-318), já no período colonial é possível encontrarmos estudos sobre fenômenos psicológicos (principalmente nas áreas de Teologia, Moral, Pedagogia, Política e Arquitetura) “[...] escritos por autores de formação jesuítica, que tinham claramente a finalidade de contribuir para o controle dos indígenas. São estudos sobre emoção, auto-conhecimento [...] relacionados diretamente à questão do controle político da população colonial”. Já com a vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, ocorre uma mudança no foco dos conteúdos psicológicos, visto que, com o aumento de pessoas nas cidades, sem condições básicas de higiene, há a proliferação de doenças infecciosas, o que desenvolve o saber médico, “[...] guiado pelas idéias da higienização e saneamento físico e moral da sociedade” (BOCK, 1999, p. 318). Desta forma, os conteúdos psicológicos se vinculam a questões médicas para caracterizar as doenças da moral, presentes nas prostitutas, nos pobres e nos loucos.

É na Primeira República que a Psicologia começa a se separar como área. Nesta fase, a Psicologia auxilia a defesa da educação, a difusão do ensino, das idéias escolanovistas, ao dar fundamentos e elementos para o desenvolvimento destes ideais. Neste sentido, crescem concepções de diferenciação das pessoas a partir de idéias de capacidades inerentes aos

indivíduos. “As influências americanas tornam-se dominantes na Psicologia brasileira. As testagens psicológicas trazem, também, a enorme possibilidade de respondermos adequadamente ao desafio da modernização: o homem certo no lugar certo”. (BOCK, 1999, p. 318).

Em 1962, no Brasil, houve a regulamentação da Psicologia enquanto profissão através da Lei 4119 de 27 de agosto. Em suma, podemos considerar, de acordo com Bock (1999, p. 319, grifos do autor) que o foco da Psicologia passou “[...] do *controle* do período colonial, para a *higienização* do início do século XIX, para a *diferenciação* no século XX” (BOCK, 1999, p.318, grifo do autor).

Bock (2004) sinaliza que, no Brasil, a Psicologia Tradicional se comprometeu com os interesses da elite e enquanto profissão a autora afirma que:

[...] a Psicologia esteve comprometida com os interesses das elites brasileiras. Uma profissão que, quando atingiu camadas de baixo poder aquisitivo, nas empresas, nas escolas e na saúde, esteve sempre a serviço do controle, da higienização, da discriminação e da categorização que permitem melhorar a produtividade, o lucro; permitiam melhorar as condições de vida das elites brasileiras, que sempre fizeram política, nesse país, a partir exclusivamente de seus interesses (BOCK, 2004, p.02).

Após este breve histórico, centremos nosso estudo em algumas características da Psicologia Tradicional. Segundo Bock (2004) no capitalismo, com o desenvolvimento da individualização e da **noção de eu**, vai se tornando necessário uma ciência que estude este sentimento e este fenômeno, ou seja, a Psicologia ganha terreno:

[...] a noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem. A idéia de um mundo interno aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares ganha força, permitindo o desenvolvimento de um sentimento de eu. Neste sentido, a possibilidade de uma ciência que estude este sentimento e este fenômeno também é resultado deste processo histórico. ‘A Psicologia vai se tornando necessária’ (BOCK, 2004, p.03).

A autora destaca que a concepção de fenômeno psicológico⁵⁹ dominante na Psicologia Tradicional baseou-se nas idéias naturalizantes do liberalismo, que se caracterizaram por pensar o homem a partir da noção de natureza humana, que iguala os homens e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das potencialidades que estes possuem enquanto seres humanos. As melhores condições de vida deveriam ser dadas ao homem para

⁵⁹ Cabe salientar, que este fenômeno aparece desvinculado da realidade na qual o indivíduo está inserido.

que seu potencial natural pudesse **desabrochar**⁶⁰. “Frente às enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade ‘igualmente’ lhe oferece” (BOCK, 2004, p.04).

Ademais, segundo Tuleski (2004) a Psicologia carrega em si as marcas a-históricas e conservadoras da sociedade que lhe deram origem, visto que institui-se como ciência no momento histórico no qual a burguesia, consolidada no poder, converte-se em classe reacionária. A autora também aponta que diversas correntes psicológicas permanecem herdeiras de suas raízes, caracterizando-se pelas mesmas contradições e limites, em especial, por negar o homem como ser histórico.

Bock (2004) salienta que a Psicologia Tradicional traz concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. O homem e seu mundo psíquico são pensados de forma natural, com capacidades e características da espécie, e o desenvolvimento pode ocorrer caso o indivíduo seja inserido em um meio adequado. Logo, nesta vertente, o homem é responsável pelo seu sucesso ou insucesso.

Martins (2007, p.122) ressalta que o Construtivismo e a Psicologia Tradicional (Psicologia Humanista e Psicologia Genética Piagetiana) associam-se, fortemente, “[...] evidenciando que independentemente do sistema conceitual pelo qual se reveste, esta psicologia permanece subjugada às demandas de justificação da sociedade burguesa e impotente para explicar o homem em sua totalidade”.

Podemos perceber na Psicologia Tradicional cisões, tais como: razão x emoção, objetividade x subjetividade, que tem comprometido a “[...] apreensão gnosiológica do indivíduo real e concreto, alimentando equívocos no tratamento dispensado ao psiquismo humano de nefastas implicações pedagógicas” (MARTINS, 2007, p. 118).

Diante esse quadro, as **pedagogias psicológicas**⁶¹, que representam os ideários pedagógicos contemporâneos, por suas concepções a-históricas e abstratas de homem revelam-se incapazes de contribuir para uma prática pedagógica que, efetivamente, opere de

⁶⁰ Esta idéia de conceber o homem a partir de sua natureza humana também está presente no pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de Friedrich August Froebel (1782-1852). “A compreensão do que é o homem passa pela compreensão das relações que o homem trava ou deveria travar com a natureza, a começar pelas relações com a natureza que está no homem, isto é, com a natureza humana [...] Pestalozzi e Froebel têm na divindade a medida do homem, que atrelada às demais obras de Deus, como a natureza, deverá seguir leis predeterminadas e eternas na sua base pela perfeição e no reconhecimento de sua filiação divina” (ARCE, 2002, p. 140).

⁶¹ Segundo Martins (2007 apud Miranda, 2000, p. 24) as pedagogias psicológicas estão ancoradas em modelos psicológicos segundo os quais o desenvolvimento e a aprendizagem são conquistas particulares do aluno mediante sua ação e auxiliado pelo professor, num processo pelo qual a educação “adequa-se” cada vez mais às exigências sociais impostas pela globalização da economia.

modo positivo junto ao desenvolvimento omnilateral⁶² dos indivíduos. “Por consequência de seus fundamentos, tais modelos concebem o psiquismo e a subjetividade dos indivíduos, sua personalidade, como expressão de uma estrutura interna desligada do universo objetivo exterior” (MARTINS, 2007, p. 125).

A educação brasileira, portanto, necessita urgentemente das contribuições de uma outra Psicologia, pois, como afirma Saviani (2004, p. 47) “[...] na forma como a Psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições resultam praticamente neutralizadas”.

Saviani (2004) destaca ainda que é necessário conhecer o indivíduo concreto⁶³, uma vez que o indivíduo empírico é o imediatamente observável, apreendido por definibilidades exteriores correspondentes à situação empírica imediata, porém, o indivíduo concreto é a síntese das múltiplas determinações, apreendido à luz de sua natureza histórico-social.

Tanamachi (2007) afirma que diversos estudos, realizados por várias correntes de pensamento que se desenvolveram na psicologia ocidental, tais como analisadas por Vigotski e o seu grupo, apresentam visões reducionistas sobre o fenômeno humano e, conseqüentemente, não respondem à realidade do ser humano em sua existência concreta, social e historicamente determinada.

Segundo Vygotski (1995), a Psicologia Tradicional preocupava-se com a criança e o com o desenvolvimento de suas funções psíquicas **in abstracto**, ou seja, desconsiderando o seu meio social e cultural; suas formas de pensamento, concepções e idéias produzidas historicamente e predominantes nesse meio.

Neste ponto, cabe um parêntese, pois diante do exposto anteriormente acerca da Psicologia Tradicional, podemos fazer um paralelo desta corrente teórica com o observado nas instituições, as concepções dos Projetos Pedagógicos e os Documentos Oficiais do Ministério da Educação. Após a análise das observações e dos documentos percebemos que há uma fragmentação e naturalização da educação, além da negação do homem como ser histórico e social, características fundamentais da Psicologia Tradicional.

O verdadeiro significado da crise da Psicologia, segundo Vigotski (1991), só será descoberto através da elevação, desde o plano da discussão crítica do sistema até a altura da investigação básica, com a ajuda dos métodos da ciência geral e assim será possível perceber

⁶² “ [...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 2000, p. 78-79).

⁶³ Segundo Martins (2007, p.124) para se conhecer efetivamente o que Saviani denomina indivíduo concreto, é necessária uma psicologia que, superando os limites do pensamento dicotômico lógico-formal, contribua para o conhecimento do homem em sua totalidade, dado próprio à Psicologia Sócio-Histórica.

a estrutura subjacente na atual confrontação de idéias e posições, a qual é condicionada pelo próprio desenvolvimento da ciência e pela natureza da realidade a ser estudada na fase de seu conhecimento.

A crítica que Vigotski (2001) fazia à **velha psicologia** era na forma como esta considerava os processos psíquicos superiores, uma vez que estes eram tratados como soma ou cadeia de processos elementares. Para Vigotski (1996) a tarefa fundamental da análise em Psicologia não é decompor o todo psicológico em partes ou fragmentos, contudo evidenciar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a prioridade do todo.

Segundo Tuleski (2002) a superação da velha psicologia só seria possível com a elaboração de uma **nova Psicologia** sustentada em uma perspectiva histórica na relação homem-natureza, de modo que, o homem fosse o produto e produtor de si e da própria natureza. Isso significaria o abandono de relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos, para uma nova compreensão do homem como um ser complexo e dinâmico.

Nesta perspectiva, Vigotski, buscou, então, aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano. No II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, no ano de 1924 Vigotski foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. (SHUARE, 1990).

Segundo Leontiev (1978) uma nova etapa no estudo do problema do determinismo sócio-histórico do psiquismo humano foi marcada pelos trabalhos de L. S. Vigotski. Ele foi o primeiro, em 1927, a exprimir a tese de que a **démarche** histórica devia se tornar o princípio diretor da edificação da Psicologia do homem. Este autor efetuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem, opondo-lhes à sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. Além disso, Vigotski introduziu, na investigação psicológica concreta, a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética. Ele interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. Com efeito, as investigações de Vigotski partiam de duas hipóteses: as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado e os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, **interpsicológica**.

3.1.1.2 O caminho histórico da psicologia histórico-cultural e seus principais pressupostos.

A Psicologia Histórico-Cultural⁶⁴ surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Esta corrente tem como principais referências⁶⁵ Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977), que junto com representantes como Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) compõe a chamada Escola de Vigotski.

Segundo Tuleski (2002) o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural se dá em um contexto no qual a história estabelecia para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver, embora estivesse convivendo com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente.

[...] Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2002, p.55).

Tuleski (2002, p.76) também destaca que Vigotski além da crítica à Psicologia Tradicional também fez considerações acerca da psicologia marxista, em constituição naquele período, que na sua análise, não passava de “[...] uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels superpostas às análises de fenômenos psicológicos realizadas pela psicologia ocidental”. A esse respeito, Vigotski (1991) acentua que se deve buscar nos ícones do marxismo o método para a construção de uma ciência que possibilite investigar o psiquismo humano e não considerar que o marxismo trará a solução do problema da psique.

Vygotski (1995) entende que o método e o objeto de investigação devem ser ajustados de forma adequada e por isso, o estudo dos processos psíquicos superiores humanos, principal objeto de estudo da psicologia vigotskiana, exigia a formulação de um método de investigação peculiar. Ademais, o autor era contrário à análise fenomenológica ou descritiva em Psicologia, uma vez que esta considera o fenômeno assim como visto externamente,

⁶⁴ Esta corrente teórica também tem outras denominações, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade.

⁶⁵ A biografia dos autores da Escola de Vigotski está presente ao final da obra: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

supondo, ingenuamente que a aparência, todavia, coincide com o nexos real, dinâmico-causal que compõe sua base. Desta forma, o autor defende uma análise psicológica explicativa, que mostrasse os nexos dinâmicos-causais determinantes da origem e do desenvolvimento dos fenômenos.

Duarte (2000) demonstra a utilização, na Psicologia Histórico-Cultural, de outros dois princípios do materialismo histórico-dialético. O primeiro, baseado na metáfora de Marx⁶⁶, é o princípio da análise da forma mais desenvolvida, ou seja, significa o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por este. O autor destaca que Vigotski entendia que o estudo das formas mais desenvolvidas “[...] revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas, sendo que o inverso não seria necessariamente verdadeiro” (DUARTE, 2000, p.85). O segundo princípio refere-se à concepção de conhecimento humano como reflexo da realidade objetiva no pensamento.

Já Shuare (1990) apresenta quatro momentos relevantes da contribuição do materialismo histórico-dialético à psicologia soviética. O primeiro refere-se à concepção materialista da dialética, que por tratar das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano, devido à sua **natureza ontológica e gnosiológica**, oferece uma contribuição para a investigação e explicitação dos fenômenos estudados pela psicologia, especialmente se considerarmos a complexidade de seu objeto. Destaca ainda, a **vinculação e interdependência dos fenômenos** e a origem multideterminada e contraditória dos mesmos, como princípios da dialética que servem à investigação psicológica.

O segundo momento, segundo Shuare (1990), seria a teoria do reflexo, entendida como teoria do conhecimento que permite à Psicologia investigar a consciência e a atividade cognitiva do homem como reflexo psíquico da realidade (a imagem subjetiva da realidade), cujas implicações seriam o reconhecimento da especificidade de tal atividade, a pertinência dessa imagem ao sujeito concreto ou real, a definição da essência ativa no processo de reflexo, a inclusão da atividade do homem particular e sua atividade prática (que é também social) na teoria do conhecimento.

Shuare (1990) apresenta no terceiro momento a categoria da atividade, vista como expressão da essência genérica do homem, que possibilita o surgimento e desenvolvimento da cultura, criando o mundo verdadeiramente humano. Esta categoria permite-nos entender tanto a determinação sócio-histórica dos indivíduos, como a objetividade de sua atividade e da realidade concreta, além de assinalar o caráter criador próprio da atividade humana. Aponta-

⁶⁶ A metáfora de Marx é referente ao princípio de que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.

nos a importância de estudarmos os **produtos da atividade humana**, tomada como processo de **objetivação do subjetivo**, cuja análise permite penetrar no mundo interior dos indivíduos, abrindo caminho para a aplicação de um método verdadeiramente objetivo em psicologia, porque a aproxima da **essência do homem**.

O autor destaca que a natureza social do homem, cujo reconhecimento implica tomar este como produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade que, devido ao fenômeno da alienação, devem ser apropriadas pelos homens individualmente, a fim de se tornarem verdadeiramente humanas.

A construção da Psicologia marxista era vista por Vigotski como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, que não seria, contudo, calcada na justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”. (DUARTE, 2003, p. 40).

Martins (2007) afirma que a Psicologia Histórico-Cultural encontra nos fundamentos centrais do marxismo os determinantes primários para as explicações sobre o psiquismo humano a partir das correlações entre os fenômenos psíquicos e o mundo material. Através da epistemologia materialista histórica dialética podemos explicar o psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta.

Por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades. E, é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam, originando o que Vigotski (1984, p. 61) denominou **funções psicológicas superiores**⁶⁷. Esse autor assevera que o aparato que se dispõe no nascimento do indivíduo assegura apenas as funções psicológicas primárias, contudo, num processo extremamente rápido, o indivíduo vai apropriando-se de novas atividades e novas formas de relações com o mundo pelas quais desenvolve modelos culturais de comportamento. Portanto, segundo Vigotski, às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual historicamente construído. Deste modo, a produção das referidas funções encontra-se na mais absoluta dependência das condições objetivas da vida e das aprendizagens (MARTINS, 2007, p. 126).

⁶⁷ Segundo Vigotski (1984) as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, sem esquecermos que estas dependem de processos de aprendizagem.

Concordamos com Tanamachi (2007) que a questão não está baseada na tentativa de resolver os problemas que se colocam para a Psicologia, substituindo-a por outras ciências ou pela filosofia marxista. Trata-se de buscar, conforme destaca Sève (1979, p. 27, 30), “[...] uma concepção e um uso marxista da psicologia”, que, na sua especificidade enquanto ciência busque explicar o sentido “[...] *do que é um homem*, aprofundando o conhecimento sobre os *homens reais*, entendendo-os a partir das contradições gerais de um desenvolvimento histórico-social determinado, contribuindo enfim para explicitar as relações entre uma *necessidade histórica* e a *liberdade individual*” (TANAMACHI, 2007, p. 64, grifo do autor).

Após a morte prematura de Vigotski em 1934, Elkonin⁶⁸ estabeleceu uma relação mais próxima com Leontiev⁶⁹. Tanto Leontiev quanto Elkonin enfrentaram períodos difíceis na ex-URSS, sendo que Elkonin participou no front da Segunda Guerra Mundial e Leontiev dirigiu um hospital de retaguarda em Ashjabad no Turcomenistão durante a invasão nazista.

Segundo Shuare (1990), Elkonin publicou mais de 100 trabalhos científicos. Além disso, coordenou o laboratório de problemas psicológicos do ensino e da educação de crianças de seis anos na Universidade Estatal de Moscou. Tomando como base as idéias de Vigotski sobre o papel fundamental que o ensino desempenha no desenvolvimento, Elkonin percebeu na escola, e nos temas relacionados ao ensino, o laboratório natural onde poderia investigar o desenvolvimento psíquico infantil.

O autor ainda destaca que a psicologia soviética diferencia-se de outros sistemas científicos pela relação que mantém com a filosofia, visto que aquela busca em sua concepção filosófica - o materialismo histórico dialético - os marcos metodológicos para o desenvolvimento da investigação científica. Ademais, a historicidade é o eixo que organiza e sustenta os pressupostos da psicologia soviética, visto que, para Vigotski a verdadeira concepção dialética em psicologia é a compreensão da conduta humana como a história da conduta.

A Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se.

Vigotski (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o

⁶⁸ Daniíl Borísovich Elkonin (1904- 1984). Sua principal obra, em português, é: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁶⁹ Alexis Nikoláevich Leontiev (1903- 1979). Suas principais obras, em português, são: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006; LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

autor buscava, apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas.

Leontiev (1978) também salienta a tentativa de introduzir, na corrente histórico-social atual da psicologia, a teoria segundo a qual o trabalho, transformando a natureza exterior e produzindo o mundo dos objetos humanos materiais e intelectuais, transforma ao mesmo tempo a própria natureza do homem e cria a consciência humana.

A tarefa da psicologia soviética consiste, portanto, segundo Bozhovich (1976), em investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

Diante do exposto, é possível percebermos que há uma distância entre o que observamos e analisamos nos documentos do MEC e nos projetos das instituições com os pressupostos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural. De fato, há uma aproximação das informações coletadas com o construtivismo e com o pós-modernismo e não com aquela corrente teórica. Neste sentido, algumas questões podem ser feitas: Como seria a formação das crianças se considerássemos a Psicologia Histórico-Cultural como o alicerce teórico do trabalho em sala de aula? Qual seria a estrutura de um Projeto Pedagógico para a Educação Infantil pautado no materialismo histórico-dialético? Como se daria o desenvolvimento infantil considerando os pressupostos histórico-culturais? E o ensino, a escola conseguiria, de fato, atrelar cuidado e ensino, se considerasse como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural?

Visando responder estas questões apresentaremos como o desenvolvimento infantil é percebido pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, no âmbito geral, posteriormente focaremos no desenvolvimento de zero a três anos (nosso objeto de análise). Em seguida, apresentaremos em que concepção de ensino pauta-se esta corrente teórica.

3.2 O Desenvolvimento Infantil na Psicologia Histórico-Cultural: a busca por uma concepção de desenvolvimento humano integral.

Os psicólogos soviéticos traduziram, em condições concretas, o conhecimento filosófico das proposições do Marxismo-Leninismo, apontando que “[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de *herança social* (Engels) ou um caminho de *apropriação* (Marx) de experiência social” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, tradução nossa, grifo do autor).

As crianças de diferentes idades têm diferenças qualitativas profundas. Segundo Elkonin (1969), elas se interessam, pensam, sentem, atuam e se relacionam com a realidade de modos distintos.

O autor ainda acrescenta que as particularidades psicológicas da criança de qualquer idade formam-se se submetendo às leis essenciais do desenvolvimento de sua psique na dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação.

De acordo com Pasqualini (2006, p. 117), Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que “[...] não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas”.

Blonski (apud ELKONIN, 1987a, p. 105) assinala o caráter historicamente variável dos processos de desenvolvimento psíquico e o surgimento, no curso da história, de novos períodos da infância. “[...] a infância não é um fenômeno eterno, invariável: é diferente em cada estágio do desenvolvimento do mundo animal; é diferente também em cada estágio do desenvolvimento histórico da humanidade”.

Faz-se necessário superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico. Como Vygotsky afirmou nos anos de 1930, segundo Elkonin (1999), é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. A concepção de Piaget é clara nesse sentido ao abordar o desenvolvimento intelectual separado da esfera afetiva e das necessidades. A principal deficiência desta concepção é a impossibilidade de explicar as passagens de um estágio de desenvolvimento intelectual a outro. Diante disso, o mais fácil é atribuir à maturação ou outras forças externas com relação ao processo de desenvolvimento psíquico.

Segundo Leontiev (1987), a criança no curso de seu desenvolvimento penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. Esta **concreção**, inicialmente obrigatória - caráter ativo da forma em que a criança assimila os processos superiores de comportamento humano - exige que as tarefas que o educador lhe sugere tenham conteúdo e que a vinculação entre o que a criança deve fazer e aquilo por que atua e as condições de sua ação não sejam formais nem convencionais.

Elkonin (1987a) mostra que sem a superação do dualismo e do paralelismo, não se pode compreender o desenvolvimento psíquico como processo único e integral. No

fundamento deste dualismo e paralelismo se encontra o enfoque naturalista do desenvolvimento infantil, característico para a maioria das teorias estrangeiras.

Com relação à função docente no desenvolvimento infantil, uma evidência da importância do educador neste processo está, segundo Leontiev (1987), na formação da subordinação de motivos, ao começo, na comunicação com o educador, ou seja, na situação imediatamente social, e, posteriormente, torna-se possível, também, em situações nas quais a criança atua de forma autônoma.

O autor também destaca que a partir destas ligações, que unem entre si processos orientados a um fim, porém isolados⁷⁰ se começa a tecer a trama geral sobre, cujo fundo, paulatinamente, se separam as principais linhas de sentido da atividade do homem, as quais caracterizam sua personalidade. A formação da psique na idade pré-escolar constitui um processo muito complexo e diverso.

Segundo Elkonin (1987a), o desenvolvimento da criança é a permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, estando esta ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (ELKONIN, 1987a, p. 106).

Vygotski (1995, p.156) acrescenta que o desenvolvimento infantil é marcado por mudanças bruscas:

[...] o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. (...) observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo.

Blonski (apud ELKONIN, 1987a), era contrário às idéias puramente evolucionistas sobre o curso do desenvolvimento infantil. Considerava que este era, sobretudo, um processo de transformações qualitativas acompanhadas de crises⁷¹ e saltos. Sendo que, estas mudanças:

[...] podem transcorrer em forma bruscamente crítica ou gradual. Convencionamos em chamar épocas e estágios aos períodos da vida infantil

⁷⁰ Esta união ocorre de tal modo que os processos orientados a um fim entram numa relação de subordinação a outros

⁷¹ Na psicologia infantil soviética e estrangeira se tem acumulado um importante material que dá base para identificar duas bruscas passagens no desenvolvimento psíquico das crianças. Trata-se, em primeiro lugar, da passagem da primeira infância à idade pré-escolar, conhecido na literatura como crise dos três anos. Em segundo lugar, está a passagem da idade escolar jovem a idade adolescente, que na literatura denomina-se crise da maturação sexual (ELKONIN, 1987).

separados por crises, umas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios). Também convencionamos em chamar fases aos momentos da vida infantil não separados entre si bruscamente (ELKONIN, 1987a, p. 106).

Acerca da formação da personalidade, para Elkonin (1969), os processos e qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e se aperfeiçoam ao longo de toda a vida do indivíduo. A formação da personalidade é um autêntico processo de desenvolvimento da psique e não uma simples manifestação daquilo que parece já existir, no momento do nascimento, de forma encoberta. Este desenvolvimento se efetua sob a influência determinante das condições de vida e da educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos.

Apresentaremos, a seguir os principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere ao desenvolvimento infantil. Trabalharemos conceitos importantes para esta corrente teórica, como: atividade principal; periodização dos estágios do desenvolvimento e desenvolvimento psicológico.

3.2.1 A periodização dos estágios do desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural.

Na Psicologia Histórico-Cultural, um dos pressupostos que reúne a concepção de desenvolvimento infantil é a periodização dos estágios do desenvolvimento infantil. Desta forma, iniciaremos esta discussão com a questão da atividade principal, que é a base da periodização, e, posteriormente, trabalharemos propriamente a periodização.

Segundo Zaporozhets e Elkonin (1971), investigações teóricas e experimentais de psicólogos soviéticos, como: Vigotski, Leontiev e Rubinstein têm demonstrado que o desenvolvimento psíquico acontece no processo de atividade e é dependente das condições e do caráter de tal atividade.

Uma importante conquista da Psicologia soviética, no final dos anos 30, foi a introdução do conceito de atividade no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Assim, Elkonin (1987a, p.107) demonstra que foi possível mudar radicalmente tanto as idéias sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico como os princípios de divisão de seus estágios. Pela primeira vez, a solução do problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico se uniu diretamente à questão sobre os princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças.

A esse respeito, de acordo com Leontiev (2006), o desenvolvimento infantil só pode ser compreendido adequadamente se analisado a partir da categoria atividade. Faz-se necessário analisar o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida. A atividade principal⁷² tem três características básicas. A primeira é a de que no interior desta atividade surgem e se diferenciam outros tipos de atividades; a segunda refere-se ao fato de ser nesta que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e a terceira é a de que na atividade principal resultam, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Leontiev (apud ELKONIN, 1987a) ainda afirma que o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas dadas de sua vida. Porém, a vida ou a atividade em conjunto não se forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada etapa, principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento, outras um papel subordinado. Por isso, não devemos discorrer acerca da dependência do desenvolvimento psíquico em relação a atividade geral e sim relacioná-lo com à atividade principal.

Ainda sobre esta questão, Elkonin (1987a) afirma que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada (principal) na etapa dada da criança com a realidade, por um tipo determinado (principal) de atividade. O sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal, ou seja, da relação principal da criança com a realidade.

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro, na perspectiva de Leontiev (2006), ocorre pela mudança do tipo de atividade principal. Nesta transição, é necessário que o novo motivo corresponda às possibilidades reais da criança. Uma nova atividade cujo motivo não corresponda às reais possibilidades da criança não pode, portanto, surgir como atividade principal.

A transição de uma etapa do desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Ademais, os estágios do desenvolvimento não são imutáveis e as atividades principais para cada estágio do desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal

⁷² Em espanhol, este conceito é traduzido como “actividad rectora”. Em português, esse conceito é traduzido como “atividade principal” ou “atividade dominante”. Fizemos a opção pela utilização do termo atividade principal.

manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo (ELKONIN, 1999).

Devemos tomar cuidado ao falarmos em atividade dominante/principal, o que não quer dizer que a criança não possa, simultaneamente, se desenvolver em outras direções. Os psicólogos soviéticos, da escola de Vigotski, ao trabalharem com o conceito de atividade principal querem assinalar que para cada estágio do desenvolvimento humano há um tipo de atividade que é a dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período.

Vale destacar também que, segundo Elkonin (1987a), a importância teórica e prática da hipótese sobre o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e do esquema de periodização construído sobre sua base, em primeiro lugar, está atrelada a que esta hipótese permite superar a disrupção, existente na psicologia infantil; entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades intelectual-cognoscitivas e permite, também, mostrar a unidade destes aspectos no desenvolvimento da personalidade. Em segundo lugar, essa hipótese possibilita considerar o processo de desenvolvimento psíquico como transcorrendo segundo uma espiral ascendente e não de forma linear. Em terceiro, abre caminho para estudar as vinculações existentes entre períodos isolados, para estabelecer a importância funcional de todo período precedente para o início do seguinte. Em quarto lugar, a hipótese de Elkonin (1987a) está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios de modo que a divisão corresponda a leis internas deste desenvolvimento e não a fatores externos com relação a esse.

Os fundamentos da periodização dos estágios do desenvolvimento infantil não devem ser baseados nas mudanças internas do processo de desenvolvimento infantil e nos sintomas ou indícios externos, como procedem na maioria dos pesquisadores. Vigotski (1996) assim buscava uma periodização fundamentada na essência do processo de desenvolvimento psicológico. A análise psicológica das etapas do desenvolvimento psíquico consiste na investigação do que está atrás dos sintomas, ou seja, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Além disso, a atividade principal em dado período do desenvolvimento é de fundamental importância, uma vez que, assim se possa pensar a prática educativa de acordo com a atividade dominante para aquela faixa etária. E como já dissemos, ao trabalharmos com o foco em determinada atividade principal, isso não exclui o trabalho com outras atividades desenvolvidas em dada idade.

Vygotski (1996) assinala que o processo de periodização dos estágios do desenvolvimento infantil é caracterizado pela alternância de períodos estáveis e críticos,

sendo que, nos períodos estáveis, o desenvolvimento ocorre principalmente devido a mudanças **microscópicas** da personalidade da criança, que se acumulam até um determinado limite e se manifestam posteriormente como uma formação, inesperada, qualitativamente nova. Já nos períodos de críticos, originam-se, em tempo relativamente curto, mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança. Desta forma, o desenvolvimento infantil, segundo Vigotski, é um “[...] processo dialético, a passagem de uma fase a outra é marcada não pela simples evolução [...], mas por uma revolução que implicaria mudanças qualitativas na vida da criança” (ARCE, 2004, p.18).

Elkonin (1999) destaca que o processo de desenvolvimento mental está intimamente conectado à educação das crianças. À divisão pedagógica dos estágios falta uma fundamentação teórica suficiente e esta é incapaz de responder a um número de questões práticas essenciais. Blonski (apud ELKONIN, 1999) opõe-se ao desenvolvimento natural ao dizer que os estágios emergem através do curso da história.

Elkonin (1969) pontua a inabilidade, em Piaget, para explicar a transição de um estágio de desenvolvimento a outro, já que este percebia a criança como individual/isolada. O desenvolvimento mental era visto como o desenvolvimento de mecanismos adaptativos. Além de Piaget, Freud também partilhava desta visão. Piaget e Freud são diferentes, mas se aproximam em suas interpretações do desenvolvimento mental. Para Piaget o intelecto é um mecanismo adaptativo e se desenvolve pelas formas de adaptação das crianças com o mundo das coisas. E, segundo Freud, os mecanismos de substituição, censura, deslocamento, etc, são mecanismos para a adaptação da criança para o “mundo das pessoas” (ELKONIN, 1969, p.17).

Como se tem assinalado reiteradamente na psicologia soviética, segundo Zaporozhets (1987), é errônea sua interpretação do desenvolvimento psíquico da criança como resultado de sua adaptação individual ao meio circundante, visto que, ignora o papel principal, neste processo da assimilação, da experiência social. Esta não só leva a formação de ações e operações mentais isoladas, mas também à reprodução, a recriação durante a infância de toda a estrutura integral das propriedades fundamentais da personalidade humana, formada no curso do processo histórico-social e que responde às exigências da sociedade na qual a criança vive e se desenvolve.

De acordo com a perspectiva soviética, as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais da criança, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, superprecoce, dirigida a cortar a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar, e a este em escolar, etc. Segundo Zaporozhets

(1987) é indispensável, pelo contrário, o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

Segundo Elkonin (1987a), no desenvolvimento infantil, as idades críticas alternam-se com as estáveis. Nas idades críticas, podem aparecer as crises que são pontos de mudança no desenvolvimento. Isso confirma que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de uma fase a outra se realiza por meio de uma evolução gradual, mas revolucionariamente.

Elkonin (1987a) também nos chama atenção para os cinco enfoques dados por Blonski e Vigotski para o problema da periodização. Em primeiro lugar, trata-se do enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão acerca do surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo, nos referimos ao enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro, consideramos a idéia sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de modo evolutivo progressivo, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento de novas formações. Em quarto, a diferenciação como crise obrigatória e necessária de pontos críticos no desenvolvimento psíquico que constituem importantes indicadores objetivos das passagens de um período a outro. Por fim, à diferenciação de passagens distintas por seu caráter e, a isto relacionada à presença, no desenvolvimento psíquico de épocas, estágios, fases.

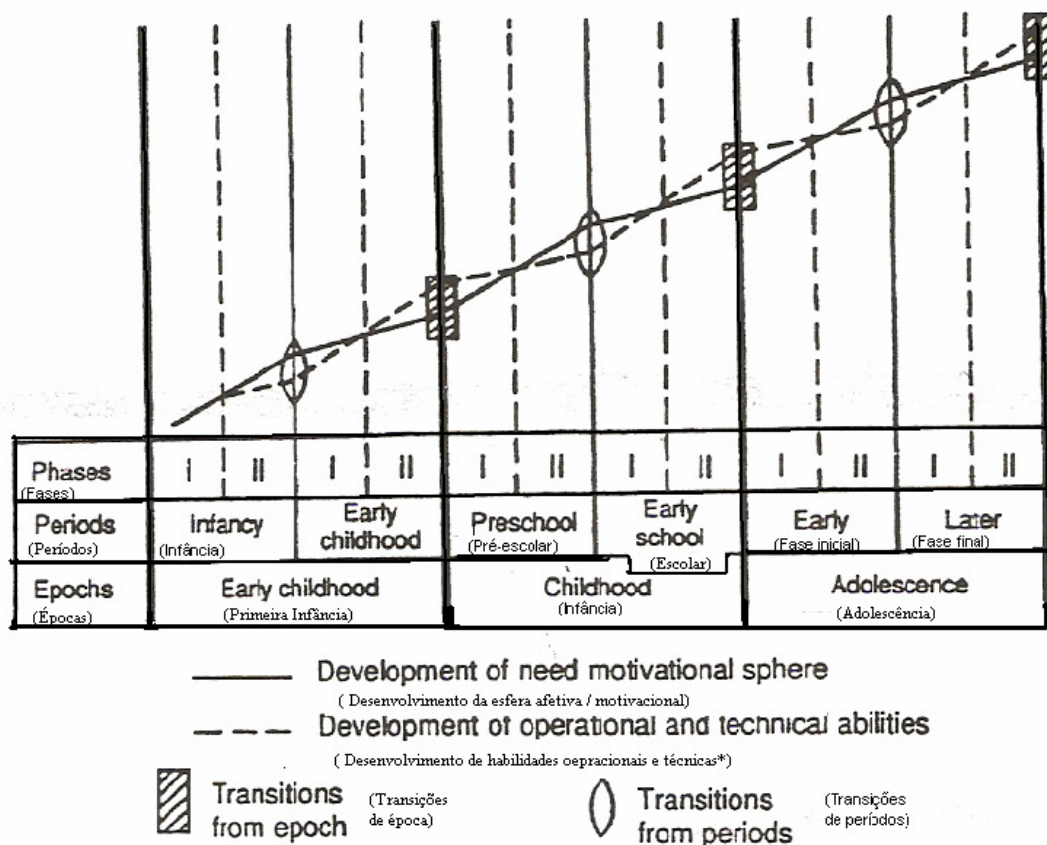
Segundo Elkonin (1969), a experiência pedagógica e os dados psicológicos permitem diferenciar as seguintes etapas fundamentais do desenvolvimento psíquico das crianças: a primeira infância (do nascimento a 1 ano); a idade anterior a pré-escolar (de 1 a 3 anos); a idade pré-escolar (de 3 a 7 anos), a idade escolar primária (de 7 a 10-11 anos); a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos); a idade escolar preparatória à juventude inicial (dos 14-15 aos 17-18).

O autor assinala dois períodos evolutivos, no desenvolvimento da criança, nos quais ocorrem mudanças psicológicas decisivas para a formação da personalidade: em primeiro lugar, o período da infância escolar; e em segundo, o da adolescência e começo da idade juvenil. No período da infância escolar, a atividade principal, segundo Elkonin (1987a), é a atividade de estudo. Já na adolescência, temos dois períodos: a comunicação íntima e pessoal e a atividade profissional de estudo.

O período da infância pré-escolar, para Leontiev (1987), é o da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos mecanismos pessoais da conduta. A infância pré-escolar é muito importante porque é o período da formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade.

Elkonin (1987a) propôs um esquema de periodização do desenvolvimento infantil. Neste, as atividades principais foram agrupadas em dois grandes grupos. No primeiro grupo, estão as atividades que se relacionam mais diretamente com os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. São atividades que possibilitam o desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional. Já o segundo, é constituído por atividades que possibilitam a assimilação de procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, ou seja, vincula-se mais ao desenvolvimento intelectual/evolutivo. Posteriormente, em cada grupo temos dois períodos, sendo que, necessariamente, cada período do primeiro grupo seria seguido por um período do segundo. A exemplo: após um período em que a atividade principal esteja voltada para o desenvolvimento afetivo/motivacional segue um período em que prevalece a atividade dirigida ao desenvolvimento intelectual/cognitivo.

Nesse sentido, Elkonin (1987a) apresenta três épocas no desenvolvimento infantil: **primeira infância; infância e adolescência**, sendo que cada uma destas apresenta dois períodos, um do primeiro grupo e outro do segundo. Na **primeira infância**, temos: o período da comunicação emocional direta, componente do primeiro grupo e no segundo grupo a atividade objetal manipulatória. Na época da **infância** o primeiro grupo é composto pelo período do jogo de papéis e o segundo pela atividade de estudo. Por fim, à época da **adolescência** constitui-se pela comunicação íntima e pessoal no primeiro grupo e pela atividade profissional de estudo no segundo. Este esquema pode ser melhor visualizado no gráfico abaixo:



* podemos considerar o desenvolvimento de habilidades operacionais e técnicas sinônimo de desenvolvimento intelectual/ cognitivo.

Gráfico 3: A periodização do desenvolvimento infantil segundo Daniil B. Elkonin.
Fonte: Elkonin (1999, p. 28, tradução nossa).

Cabe ressaltar que a periodização feita por Elkonin (1987a) não significa que os períodos e fases sejam estanques. A passagem de um período para outro depende do quanto a criança é intencionalmente estimulada e esta passagem não significa que a atividade principal anterior se extinguiu, mas apenas deixou de ser a atividade principal naquela nova fase.

No próximo item, focaremos nosso estudo nas principais características do desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural, especificamente, de zero a três anos.

3.3 O Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos para a Psicologia Histórico-Cultural.

As atividades principais para a faixa etária de zero a três anos são: a comunicação emocional direta do bebê; a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis. Destacaremos, inicialmente, as principais características das crianças nesta faixa etária e posteriormente, ressaltaremos a atividade de jogos de papéis.

A análise da situação social do desenvolvimento da lactante levou Vigotski a conclusão de que, desde os primeiros dias de vida, na criança, se dão as condições objetivas do desenvolvimento, que criam as premissas necessárias para o surgimento da necessidade social, tanto por seu conteúdo como por sua origem, da comunicação e que esta necessidade constitui a base e a força motriz de todo o desenvolvimento psíquico ulterior da criança. Para Bozhovich (1976), o fetichismo do que se formou na idade precoce e inclusive na lactância, proveniente do freudismo, obriga a psicologia infantil contemporânea estrangeira a centrar sua atenção, preferencialmente, no estudo dos fatores da educação familiar que se consideram como determinantes para a formação da personalidade da criança. Concede-se grande importância ao caráter do clima familiar, a autoridade ou democratização da educação, a presença de castigos e seu caráter, a atmosfera de amor reinante na família, ou a existência nela de conflitos, etc. Assim, o caráter da educação familiar tem, com efeito, uma grande importância para o desenvolvimento da criança.

Leontiev (1987) apresenta que já no primeiro ano de vida a conduta da criança começa a reestruturar-se, à medida que aparece um número cada vez maior de processos comportamentais, cujo surgimento deve-se ao fato da vida da criança transcorrer em condições sociais e da influência educadora das pessoas circundantes. A criança assimila os modos humanos elaborados socialmente, de ação com os objetos e as formas de comunicação humana começam a dominar a linguagem. Nesta criança, se formam também necessidades novas, especificamente humanas, as que são criadas por todo o seu modo de vida desde os primeiros dias de existência. A criança aprende a responder cada vez mais aos requerimentos do adulto, a subordinar-se à proibição, à compreender o elogio, o incentivo.

Elkonin (1987a) observa que os estudos de Lísina e seus colaboradores mostraram, convincentemente, que nas crianças pequenas existe uma atividade peculiar de comunicação expressada numa forma emocional direta. O complexo de animação que surge no terceiro mês de vida e que anteriormente se considerava uma simples reação frente ao adulto, na realidade constitui uma ação complicada, que tem por objetivo a comunicação com os adultos e que se

realiza por meios especiais. Vale destacar que esta ação surge muito antes que a criança comece a manipular os objetos, antes que se forme o ato de pressão.

Até os dois anos e meio a criança percorre um enorme caminho. Segundo Leontiev (1987), ela não só se move livremente e manipula corretamente os objetos que conhece e que lhe são acessíveis, mas fala e se guia conscientemente por aquilo que vê e escuta do adulto, manifesta uma certa iniciativa, autonomia. O comportamento infantil manifesta-se já por quase todas as características psicológicas inerentes à criança nos degraus posteriores do desenvolvimento.

Embora, nessa fase, a atividade da criança esteja estimulada por motivos que respondam a necessidades relativamente muito desenvolvidas e já inclua em si processos conscientes complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes), seus motivos ainda não estão internamente subordinados uns aos outros. Ou seja, Leontiev (1987) observa que entre os motivos que estimulam a criança ainda não se instituíram motivos principais e secundários. O que significa que ainda não se estabeleceu a correspondente correlação entre o sentido mais importante e o menos importante que para a criança tem os diferentes fenômenos e tipos de atividade própria. Porém, de acordo com o autor, existem, nesta etapa do desenvolvimento, ligações internas que dirigem a correlação entre os motivos. Contudo elas permanecem sendo primárias, orgânicas por sua natureza, sendo assim as ligações das necessidades naturais.

Leontiev (1987) destaca que somente na idade pré-escolar podemos observar pela primeira vez as correlações de motivos, de tipo superior, formadas sobre a base da separação dos motivos mais importantes, que se subordinam aos outros.

3.3.1 O Desenvolvimento do Sistema Nervoso da Criança.

O desenvolvimento psíquico das crianças está ligado de modo inseparável ao desenvolvimento de seu sistema nervoso⁷³, já que a psique é o produto da atividade do cérebro. Elkonin (1969) assinala que no momento do nascimento, a medula espinhal, o bulbo e os centros sub-corticais (o corpo estriado e o talo óptico) têm alcançado já um grau de

⁷³ Segundo Cernach (2006, p.08-09) “a formação do sistema nervoso nos mamíferos, incluindo o homem, ocorre por meio de etapas do desenvolvimento, coordenadas por um conjunto de moléculas que vão sendo gradativamente ativadas, constituindo as vias de sinalização. Todas essas fases envolvem mecanismos de indução (ativação de uma célula pela célula vizinha), proliferação (multiplicação celular), diferenciação (formação de células especializadas) e migração celular, além de formação de prolongamentos e estabelecimentos de sinapses (ligação entre as células [...]) A embriogênese do sistema nervoso pode ser dividida nas seguintes etapas: morfogênese, proliferação neuronal, migração celular, organização e mielinização”.

desenvolvimento relativamente alto. Por isso, a criança, desde seus primeiros dias de existência extra-uterina possui já uma série de reflexos incondicionados que asseguram o funcionamento normal de seus órgãos internos e a adaptação inicial as condições externas. Os hemisférios cerebrais do recém-nascido são muito diferentes, por sua estrutura, dimensões e aspecto exterior dos adultos.

Elkonin (1969) observa que no momento do nascimento interrompe-se o aumento da quantidade de células corticais, porém, os elementos celulares do recém nascido são muito diferentes, por sua estrutura e tamanho, dos característicos no adulto. Seu crescimento e diferenciação, que havia começado no período intrauterino, se produz com especial intensidade nos primeiros anos da vida extra-uterina. Na criança de três anos as células nervosas estão já muito diferenciadas e na criança de oito anos quase não há diferença em relação às células do cérebro de um adulto.

Outro indicador de maturação do sistema nervoso da criança para o autor é a mielinização das fibras nervosas⁷⁴, nas quais aparece uma membrana especial de mielina que assegura o isolamento entre as fibras. No momento do nascimento, está quase terminada a mielinização das vias de condução da medula espinhal e do pedúnculo cerebral.

É importante destacarmos que, de acordo com Elkonin (1969), o nível de desenvolvimento que tem alcançado o sistema nervoso no nascimento da criança é uma premissa indispensável para o desenvolvimento da psique. Mas, as premissas naturais que existem no momento do nascimento não são, por si mesmas, causas determinantes do desenvolvimento psíquico da criança. Elas não pré-determinam como se vão formar os processos psíquicos, quais qualidades da personalidade se desenvolverão, que nível alcançará o desenvolvimento psíquico. Tudo isto depende das condições de vida da criança e de sua educação. As particularidades do organismo humano que existem no momento do nascimento se desenvolvem sob a influência decisiva das condições de vida da criança e do processo de ação mútua com o meio ambiente.

No primeiro mês de vida, segundo Elkonin (1969), sob a influência dos agentes externos, começam a formarem-se reflexos condicionados sobre a base dos incondicionados com os quais a criança nasce. Mas sua formação, no início, é muito lenta e exige que o estímulo condicionado e o incondicionado coincidam muitas vezes.

⁷⁴ A mielinização das fibras nervosas corresponde, de acordo com Cernach (2006, p.10) à “formação de uma camada de proteína e gordura denominada mielina que recobre os feixes nervosos e permite a transmissão dos estímulos nervosos”.

No que se refere ao desenvolvimento do córtex cerebral, a princípio, os processos de excitação nas crianças predominam sobre os processos de inibição. Na criança pequena, a excitação se irradia, amplamente, pelo córtex dos hemisférios, motivando reações gerais e indiferenciadas. Mas, durante a infância acontece um desenvolvimento intenso da inibição cortical que gradualmente alcança nas crianças um grau bastante alto de desenvolvimento (ELKONIN, 1969).

Elkonin (1969) ainda destaca que ao final do primeiro ano de vida a criança já tem todos os tipos de inibição condicionada. Nos anos seguintes, ocorrem o desenvolvimento ulterior e o aperfeiçoamento, o que condiciona uma diferenciação mais exata das condições ambientais e uma adaptação mais adequada da atividade cortical. O desenvolvimento da inibição cortical consiste não somente na rapidez com que se forma a inibição condicionada, como também na constância do processo de inibição.

O desenvolvimento da inibição condicionada (interna) tem uma grande importância para o desenvolvimento da criança. É uma premissa fundamental, tanto para uma diferenciação maior das conexões que são a base para a aquisição dos conhecimentos como para a educação de uma conduta disciplinada e seu submetimento a regras determinadas. O reforçamento deste tipo de inibição ocorre segundo a influência determinante da educação. Elkonin (1969) também assinala que, além da inibição diferencial durante o primeiro meio ano de vida, formam-se outros tipos de inibição interna: a de extinção, a retardadora e a condicionada. Nos seis meses, já podem aparecer no córtex cerebral todos os tipos de inibição interna.

À medida que a criança aprende a falar e sua comunicação com as demais pessoas faz-se verbalmente, a formação das novas conexões temporais e a elaboração das diferenciações começam a realizar-se sobre a base do reforço verbal e da influência das exigências formuladas verbalmente pelas pessoas que a rodeiam, além da aprovação ou censura que estas fazem das ações da criança. Elkonin (1969) ainda afirma que a posse da linguagem, ou seja, a formação do segundo sistema de sinais tem um papel decisivo na atividade nervosa superior da criança e no desenvolvimento de seus processos psíquicos mais complexos.

É importante destacarmos que o adulto tem um papel decisivo no desenvolvimento infantil, uma vez que é através da estimulação, do trabalho intencional que se potencializará o desenvolvimento integral infantil. Não aceitamos a hipótese de que o desenvolvimento seja somente, espontâneo, natural ou inato e sim que este depende de fatores inerentes ao indivíduo, fatores biológicos e sociais, presentes, principalmente na relação com os adultos.

Após apresentarmos o desenvolvimento infantil de zero a três anos de forma geral, faremos, a seguir, um estudo mais detalhado do primeiro ano de vida e do segundo e terceiro ano.

3.3.2 O Desenvolvimento Psíquico da Criança do Nascimento aos Três Anos.

3.3.2.1 O primeiro ano de vida.

Segundo Vigotski (1996), há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar devido a uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê. Praticamente todo o comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado. A segunda peculiaridade é que embora o bebê dependa do adulto, este ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. A forma como a vida do bebê é organizada obriga-o a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. Assim, “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996, p.286).

Elkonin (1969) destaca que desde o nascimento, a criança desenvolve-se como membro da sociedade. Mas, durante todo o período de desenvolvimento acontecem mudanças importantes na situação que a criança ocupa entre as demais pessoas e em suas relações mútuas com outras crianças, importantes no seu desenvolvimento psíquico. Ao nascer, a criança se encontra com novas condições de vida que são fundamentalmente distintas das condições de desenvolvimento intrauterino. Para adaptar-se a estas condições, o bebê possui já alguns reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação.

Porém, o autor acrescenta que todos estes reflexos são insuficientes para adaptarem-se às novas condições de vida. A criança, ao nascer, é o mais indefeso de todos os seres vivos. Não poderia sobreviver sem os cuidados dos adultos. Somente o cuidado dos adultos substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que o bebê apresenta no nascimento.

Elkonin (1969) afirma que a formação dos reflexos condicionados aos diferentes estímulos externos, que começa no primeiro mês da vida, tem um significado importante no

desenvolvimento da criança. O primeiro reflexo condicionado é a posição da criança para mamar, que pode ser verificada na terceira semana após o nascimento. Após o aparecimento dos reflexos condicionados de quase todos os órgãos da percepção termina o período de recém-nascido.

Nos primeiros meses de vida se desenvolvem com especial intensidade as reações de orientação até o adulto e os reflexos condicionados ligados aos adultos que lhe cuidam. Ao final do segundo mês aparece a primeira forma específica de reação do adulto que o cuida. Esta reação consiste em que quando aparece o adulto ou sua voz, a criança fixa no seu rosto, aparece um sorriso que se acompanha de movimentos rápidos e intensos, lança os braços a frente e encolhe as pernas. Esta é a primeira reação emocional positiva da criança e se denomina (complexo de animação⁷⁵). (investigações de Figurin e Denisova) (ELKONIN, 1969, p.504-505).

O aparato visual do recém-nascido, para Zaporozhets e Elkonin (1971), como pode ser determinado por uma cadeia de reações produzida no recém-nascido através de estímulos claros, começa a funcionar no nascimento. Alguns investigadores mostram que no nascimento a resposta característica para um estímulo claro é uma mudança na atividade motora geral de uma criança.

Os autores destacam que através de observações do recém-nascido é possível percebemos um movimento dos olhos e da cabeça em direção à fonte de luz, como também um movimento contínuo dos olhos em resposta a um estímulo claro movendo-se. Estes movimentos aparecem depois de uma a duas semanas de vida. Movimentos dos olhos procurando um objeto que se muda para uma esfera vertical aparecem depois que a percepção visual de um estímulo claro move para um plano horizontal.

Segundo Zaporozhets e Elkonin (1971), numerosos investigadores apontam que as reações seguintes de uma criança recém-nascida dão evidência de sua sensibilidade ao som, como: mudanças em geral na atividade motora; enrugar a testa; movimento das pálpebras; tremores; mudanças de ritmo na respiração, virando os olhos e indo em direção à fonte de som. O aparecimento de uma reação ao som e o grau de sua expressão depende, principalmente, da intensidade do estímulo audível.

Um estudo de atividade do analisador audível do recém-nascido foi administrado por cientistas soviéticos, como, Bronshtein e Petrova (1952, apud ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971), Bronshtein (1955, apud ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971) e Bronshtein, Petrova,

⁷⁵ Cabe salientar que a criança só reage com o complexo de animação perante os adultos que a cuidam. Nenhuma outra pessoa, e ainda menos os objetos que a rodeiam motiva esta reação.

Bruskina e Kamenetskaya (apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971). Na investigação, foi utilizada a inibição na sucção de respostas seguindo a orientação incondicional ao estímulo audível como um indicador de sensibilidade auditiva. Os pesquisadores registraram a natureza exata dos estímulos de som e as reações correspondentes e descobriram que uma criança, nos primeiros dias de vida, não só reage a sons tonais e não-tonais, como também pode diferenciá-los segundo o timbre.

A sensibilidade ao tato é altamente desenvolvida no recém-nascido. De acordo com Carmichael (apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971), a sensibilidade ao tato é a forma inicial de sensibilidade filogenética e ontogenética, e emerge durante o período pré-natal na área da cavidade de boca-nariz e expansões ao longo da superfície inteira do corpo no período após o nascimento.

É consenso para a maioria de investigadores interessados na primeira infância que a sensibilidade ao olfato no recém-nascido está ausente ou é mínima (ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971).

Usando imitação e reações de sucção para estímulos do paladar como um indicador de sensibilidade ao paladar, alguns autores, como, Pratt, Nelson e Sun (1930, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971) e Stirnimann (1936, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971) indicaram que o recém-nascido distingue as sensações de doce, salgado e azedo.

Durante o primeiro mês de vida, Zaporózhets e Elkonin (1971) revelam que aparecem reações visuais novas no bebê. Já no segundo mês, a criança pode fixar-se em um objeto durante vários minutos. A criança recém-nascida consegue acompanhar com os olhos objetos localizados a 20-30 cm de seus olhos. Ao final do primeiro mês, a criança pode manter o olhar em objetos que se movam numa distância de 1-1,5m. Ao segundo mês, a distância aumenta para 2-3m, chegando a 4-7m durante o terceiro mês.

De acordo com Figurin e Denisova (1929, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971), o aparecimento de fixação visual e audível durante o primeiro mês de vida é muito importante para o desenvolvimento e o melhor comportamento da criança.

Outra característica importante é que os movimentos dos olhos desenvolvem-se intensamente no primeiro mês, quando ainda não existem movimentos diferenciados das mãos. Isto se explica, de acordo com Elkonin (1969), porque os movimentos coordenados das mãos e o movimento no espaço formam-se na criança quando predomina a significação dos analisadores superiores, sobretudo os da visão.

No segundo-terceiro mês, a recepção visual começa a fazer o papel principal no desenvolvimento da criança. De acordo com Bekhterev e Shchelovanov (1925, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971), no começo do segundo mês a velocidade de reação visual de um determinado estímulo aumenta; a inibição de outras reações é acelerada e o comprimento da fixação visual é gradualmente estendido até dez minutos. Aproximadamente no mesmo período, a fixação visual aparece, não só em situações que envolvam estímulo visual direto, mas também espontâneo. O começo da fixação visual espontânea é observado em termos de movimentos independentes dos olhos na direção de algum objeto.

A criança exibe exploração independente para e manipulação de objetos durante o quinto-sexto mês, de acordo com Rosenhart-Pupko (1948, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971). A criança começa a reconhecer a mãe e pode distingui-la de outras pessoas pela aparência externa no quinto/sexto mês de idade (ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971).

Elkonin (1969) demonstra que o desenvolvimento das coordenações visuais e motoras na manipulação de objetos contribui em alto grau para que a criança possa passar, até os seis meses, da posição de estar deitada para sentada. Após os seis meses de idade, o desenvolvimento dos movimentos da mão é muito intenso nos bebês.

É importante destacarmos que no processo de manipulação dos objetos são estabelecidas conexões entre suas distintas qualidades que constituem a base para que se forme a imagem total do objeto.

A partir do sexto mês, para Elkonin (1969) desenvolve-se intensamente a mobilidade da criança no espaço, primeiramente no ato de engatinhar e posteriormente, até o final do primeiro ano, com a marcha. Isto tem uma significação extraordinariamente importante para o desenvolvimento da criança, já que amplia muito o círculo de suas percepções e possibilidades de ter contato ativo, direto, com os objetos que antes só eram acessíveis com o auxílio dos adultos.

O autor afirma que no primeiro ano de vida todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas suas necessidades, como também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação no espaço e as ações com os objetos.

Rosenhart-Pupko (1948, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971) indicaram que durante o período de seis a doze meses a imitação ocorre na forma de reprodução de padrões. Denisova e Figurin (1925, apud ZAPORozHETS; ELKONIN, 1971) demonstraram que durante o oitavo mês a criança consegue desenvolver a diferenciação de forma.

Durante o primeiro ano de vida, como mostra Elkonin (1969), desenvolve-se intensamente a atividade analisadora, que se manifesta na possibilidade de diferenciar os estímulos. No segundo mês, por exemplo, a criança diferencia o som de uma campainha do de um **timbre**; a água pura da doce; no terceiro mês, a cor amarela da roxa; o salgado, o doce e o azedo e alguns cheiros.

No curso do primeiro ano, diminui a significação dos reflexos incondicionados de alimentação e defesa, como base para a formação de conexões temporais e adquirem mais importância os reflexos de orientação. Os primeiros reflexos condicionados de orientação, segundo Elkonin (1969), formam-se já no terceiro mês. Aos cinco meses, estes reflexos firmam-se e entre cinco a sete meses elaboram-se com muita rapidez.

Outra importante característica que surge na criança antes de um ano é a palpação⁷⁶ dos objetos. Elkonin (1969) descreve que nesta atividade estão presentes a observação visual da criança simultânea à ação de dirigir as mãos até o objeto fixado visualmente, o que leva a criança a, com aproximadamente cinco meses, poder pegar objetos. No ato de pegar, formam-se os elementos fundamentais das coordenações motoras visuais. O ato de pegar é a primeira ação dirigida da criança e a origem de distintas manipulações com os objetos.

Elkonin (1969) demonstra que no processo de ação mútua com os adultos aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras. O autor ressalta que para que a criança comece a compreender a linguagem, o melhor é a orientação visual no meio que a rodeia, organizada pelos adultos.

O autor pontua que ao final do primeiro ano, a criança compreende de dez a vinte palavras e começa a pronunciar suas primeiras palavras. A aquisição da linguagem indica o surgimento de uma nova etapa no desenvolvimento da criança e caracteriza o começo de novas relações entre a criança e os adultos.

As investigações teóricas e experimentais de Vigotski, segundo Zaporozhets e Elkonin (1971) revelam que o processo de socialização não só enriquece o conhecimento e habilidades da criança, como também, precipita mudanças essenciais em vários processos psíquicos e gera um desenvolvimento genuíno da psique da criança.

Os resultados de Istomina (1957, apud ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971) afirmam, com relação às cores, que até a idade de dois anos a criança pode perceber quatro cores básicas: vermelho, amarelo, verde e azul. Contudo, as crianças apresentam dificuldades

⁷⁶ Esta denominação está presente em Elkonin (1969), mas também se pode utilizar a manipulação de objetos como sinônimo desta.

na distinção de cores intermediárias, como: laranja, azul claro, e violeta. Assim, agrupando tons de cor de acordo com uma determinada figura, as crianças de idade pré-escolar (2 a 3 anos) resolveram o problema facilmente quando as figuras corresponderam a cores básicas, cometendo nestes casos de 40% a 50% de enganos. Istomina (1957, apud ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971) concluiu que a habilidade para diferenciar cor, por percepção direta ou nomeando, melhora ao longo do período pré-escolar e que a ligação entre a cor e o seu nome aparece no início do quarto ano.

Segundo Zaporozhets e Elkonin (1971), a fala começa a se desenvolver relativamente cedo, no fim do primeiro ou no começo do segundo ano de vida. No começo da idade pré-escolar, a criança diferencia praticamente todos sons do seu idioma nativo conforme seus sinais fonêmicos, de modo que, a criança compreende a fala e ativamente a utiliza. Os autores enfatizam que o desenvolvimento da percepção da criança não acontece espontaneamente, é necessário o treino. Ou seja, como já dito anteriormente, é necessário que se estimule a criança, que se trabalhe com exercícios de repetição, memorização para que o aprendizado seja, realmente, apropriado pela criança e não fique, somente, no campo da memória recente. Neste ponto, cabe evidenciar mais uma vez a importância de um trabalho intencional do adulto com a criança, desde a mais tenra idade.

3.3.2.2 O segundo e o terceiro ano de vida.

Como dito anteriormente, a relação das crianças com o meio ambiente muda, fundamentalmente com o aparecimento da marcha e da linguagem. O surgimento da marcha amplia, não somente, o círculo de objetos com os quais a criança se encontra diretamente, como também varia o caráter da conduta com muitos outros que antes não lhe eram acessíveis. Neste momento, a criança pode, não só olhar os objetos, como também se aproximar e atuar com estes. Ademais, as possibilidades de contato com os adultos também se modificam, uma vez que a criança já não tem que esperar que se aproximem, pois ela pode aproximar-se e exigir ajuda ou atenção por parte dos adultos. Outra importante aquisição neste período é a linguagem que aparece a partir de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida da criança. Segundo Elkonin (1969), à medida que a criança domina as ações com os objetos, ocorre um desenvolvimento intenso da linguagem, surgindo a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança.

Sob a direção dos adultos e em constante contato com eles a criança aprende a atuar com os objetos por meio das quais satisfaz suas variadas necessidades. Ao começo, os adultos executam as ações junto com a criança e somente de uma maneira progressiva a deixam com liberdade, vigiando e corrigindo constantemente seus movimentos (ELKONIN, 1969, p.508).

Elkonin (1969) afirma que, na aprendizagem das ações⁷⁷ com os objetos, a reprodução das ações dos adultos tem um papel fundamental, o que em grande medida motiva o interesse da criança por estas e pelas funções sociais que realizam. Assim, se manifesta a tendência da criança a tomar parte na atividade dos adultos e a conseguir manejar os objetos do trabalho.

À medida que a criança aprende a atuar com os objetos, os adultos lhe exigem mais independência em suas ações. Levando isso em consideração, Elkonin (1969) destaca que ao fim dos três anos aparece a tendência a ações independentes, que se manifestam nas palavras ‘eu somente’. Nesse momento a criança procura realizar, independentemente, as ações que antes executavam junto e com o auxílio dos adultos. Esta tendência à independência deve ser estimulada e aproveitada para a educação.

Acerca do desenvolvimento da linguagem, Elkonin (1969) enfatiza a importância deste para que a criança aprenda a atuar com os objetos e, também, para toda a orientação geral no meio ambiente. Neste período consideram-se duas etapas. Na primeira, que abarca a primeira metade do segundo ano, desenvolve-se principalmente a compreensão da linguagem dos adultos dirigida à criança⁷⁸. Na segunda etapa, que compreende a segunda metade do segundo ano e todo o terceiro ano, junto à compreensão desenvolve-se com intensidade a linguagem ativa da criança.

No início, a criança sabe manejar um pequeno grupo de objetos. Para esta resulta um círculo mais amplo o dos jogos que representam objetos reais e que têm funções parecidas com estes. Os jogos não exigem que com eles se realizem ações tão precisas como com os objetos reais; sua utilização tem lugar em condições mais livres (ELKONIN, 1969).

Na etapa inicial do aprendizado das ações com os jogos, Elkonin (1969) ressalta que a criança reproduz os atos indicados pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que os haviam mostrado. Porém, posteriormente, as ações generalizam-se e executam-se também com outros objetos, parecidos com os que tinham sido apresentados às crianças. No terceiro ano, aparece um novo tipo de ação com os objetos parecidos aos jogos.

⁷⁷ No curso do desenvolvimento das ações as crianças distinguem os signos gerais característicos dos objetos da mesma categoria, e como resultado disto a percepção se faz mais generalizada.

⁷⁸ Neste período a linguagem própria da criança desenvolve-se ainda com muita lentidão.

O mesmo objeto começa a representar distintas coisas e as ações dependem do que representa o objeto em determinado momento.

Ao final do primeiro ano, para Elkonin (1969), a criança compreende algumas palavras que lhe são dirigidas. As demonstrações principais disto são suas reações motoras e de orientação executadas com resposta a determinadas palavras.

Uma característica importante adquirida com a compreensão das palavras pelas crianças é a generalização. Segundo Elkonin (1969), o caráter das generalizações e os meios pelos quais se formam dependem por completo de quais são as palavras que a criança aprende e de qual é a diversidade dos objetos denominados pela criança.

O autor ainda demonstra que no terceiro ano a criança gosta de escutar quando os adultos falam; gosta de escutar contos, versos, etc. Nesta idade, pode compreender não somente a conversação dos adultos que tem por objetivo organizar suas atividades práticas, como também a narração que descreve acontecimentos e ações conhecidas.

Ao final dos três anos, de acordo com Elkonin (1969), a compreensão da linguagem alcança um nível tão elevado que permite regular a conduta da criança e ensiná-la a utilizar distintos objetos, mostrando para a criança o que esta tem que fazer e o como fazer, além de dar indicações verbais.

Ao mesmo tempo que se desenvolve a compreensão da linguagem tem lugar o desenvolvimento da linguagem ativa da criança. Seu desenvolvimento está condicionado, em primeiro lugar, pelo caráter das relações que há entre os adultos e a criança. Se os adultos não se dirigem as crianças, não as estimulam a utilizar ativamente as palavras para relacionar se, o desenvolvimento da linguagem se atrasa. Porém tão pouco são raros os casos em que o atraso do desenvolvimento ativo se deve, pelo contrário, a um excesso de cuidados que tem com a criança. Nestes casos os adultos, ao tratar de ceder os mais pequenos desejos da criança pronunciando os sons poucos claros que ele pronuncia, não estimulam a linguagem articulada ativa; Na criança não aparece durante muito tempo a necessidade de comunicar se verbalmente e, em consequência disto, a linguagem se atrasa (ELKONIN, 1999, p.510).

A primeira metade do segundo ano é o período das orações de uma só palavra. Nesta idade, segundo Elkonin (1969), as palavras isoladas podem denominar objetos ou expressar uma oração completa. Neste período, a criança com frequência denomina com uma mesma palavra distintos objetos. Na segunda metade do segundo ano, junto com o aumento na quantidade de palavras que utilizam, aparecem nas crianças as primeiras orações de duas e

três palavras. Na maioria dos casos, constam de palavras unidas na oração sem mudar a forma.

O final do segundo ano assinala o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem (ELKONIN, 1969). O principal é que se aprende a estrutura gramatical da oração. As palavras que formam parte da oração coordenam-se entre si de acordo com as regras gramaticais, porém, as orações são muito curtas.

Até o final do terceiro ano, se as condições de educação têm sido boas, a reserva de palavras chega de 800 a mil (ELKONIN, 1969). A atividade verbal cresce e amplia-se com o círculo de relações: as crianças falam muito, com pessoas próximas, com outras crianças e outros adultos. O papel da linguagem na atividade independente da criança também cresce muito. Neste período, as crianças fixam na memória com facilidade pequenos versos e contos, reproduzindo-os com grande exatidão, o qual é uma fonte fundamental para enriquecer sua linguagem.

O intenso desenvolvimento da linguagem tem um papel muito importante no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança. Elkonin (1969) afirma que a percepção e a memória, o pensamento e a conduta voluntária desenvolve-se, igual em toda a vida ulterior das crianças, inseparavelmente ligados com o desenvolvimento da linguagem.

Novamente, vemos que o adulto, em especial o educador, é figura decisiva para um pleno desenvolvimento integral infantil. O trabalho de campo por nós realizado nos permitiu verificar que não há, ou é baixa a intencionalidade do educador nas atividades feitas com a criança visando à promoção de seu desenvolvimento, mais especificamente, na instituição municipal. Percebemos que, assim como preconizado nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos, o desenvolvimento natural, biológico ganha mais corpo, e é mais incentivado do que a intervenção do adulto neste processo. Já assinalamos esse fato nos capítulos anteriores. Por outro lado, uma das características do discurso construtivista, principal teoria que embasa os documentos expostos anteriormente, aponta para o protagonismo da criança, ou seja, é o interesse da criança que deverá mover seu desenvolvimento.

Neste ponto cabe questionarmos: Como ficam as crianças que não possuem um ambiente rico de estímulos? Se o desenvolvimento é inato, natural, deveríamos partir do princípio que todas as crianças, ricas ou pobres, teriam o mesmo desenvolvimento? Mas nossas observações mostraram que não é bem assim que funciona, pois o ambiente e o educador são fatores decisivos no desenvolvimento infantil. Em um ambiente rico em estímulos, brinquedos, etc e, concomitante a isso, com a presença de um adulto que exerça um trabalho intencional com a criança, a criança se desenvolverá com mais recursos e melhor do

que uma que não possua um ambiente satisfatório, no qual o adulto é apenas um cuidador, que se orienta pelo interesse infantil. Arriscamos a dizer que o trabalho intencional do educador é ainda mais decisivo que o ambiente. Verificamos que, na instituição particular, apesar de haver poucos brinquedos e condições de estrutura física insatisfatórias, o trabalho intencional que as educadoras realizam conseguem promover o aprendizado nas crianças. Já na instituição municipal, que apresenta um ambiente rico de materiais e estrutura física, a falta de intencionalidade no trabalho docente faz com que se acrescente pouco no aprendizado da criança. Assim, percebemos que nenhum dos modelos escolares, o da instituição pública ou o da privada estão de acordo com o modelo por nós preconizado, ou seja, um modelo que abarque tanto um ambiente rico de estímulos e materiais quanto um trabalho docente intencional, sem nos esquecermos da questão do cuidado que também deve ser foco de atenção do docente, como visto nos capítulos anteriores.

No próximo item, trabalharemos a atividade do jogo de papéis, que é a atividade principal da criança de três anos. Cabe destacar que a atividade objetual manipulatória e a atividade de comunicação emocional do bebê são fundamentais para o jogo protagonizado. O início da atividade de jogo de papéis é a manipulação de objetos. Além disso, não podemos nos esquecer de que uma atividade principal nasce da anterior e não se exclui, digamos que apenas fica **coadjuvante** enquanto outra se torna **protagonista**.

3.4 O Jogo como atividade principal na idade pré-escolar

Não podemos deixar de apontar a importância do jogo no desenvolvimento da criança, que não se reduz ao exercício de processos psíquicos isolados. Sua significação para o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar está determinada porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade da criança em conjunto, ou seja, o desenvolvimento de sua consciência. Todo pedagogo, segundo Elkonin (1987b) sabe que é muito mais difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares que qualquer outra ocupação. Estas dificuldades estão ligadas, inicialmente, com a organização do jogo. Muitas vezes, o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e não estão bem definidos como em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, às vezes, a que o pedagogo, em lugar do jogo criativo (o qual freqüentemente provoca alteração de ordem, ruído, etc), prefere organizar tarefas nas quais tudo transcorra tranqüila e facilmente.

Segundo Elkonin (1987b), o descobrimento da natureza psicológica do jogo infantil pré-escolar consiste em compreender e esclarecer no jogo aquilo que determina o desenvolvimento psicológico da personalidade da criança e de sua consciência, sintoma do qual é o desenvolvimento de processos psíquicos isolados: o pensamento, a imaginação, a percepção, a memória, a vontade.

Este autor divide o jogo em quatro grupos: 1) jogos processuais de imitação, nos quais as ações das crianças se limitam a simples imitação de determinadas ações segundo um modelo; 2) jogos de dramatização segundo um tema; 3) jogos com regras simples segundo um tema e 4) jogos de regras sem tema e os desportivos elementares.

O jogo criativo de regras do pré-escolar, segundo Elkonin (1987b), tem finalidade e resultado. A finalidade da atividade do jogo consiste na realização do papel assumido. Estando, por seu conteúdo interno, saturado das funções e normas sociais de conduta, o papel determina o procedimento e o caráter das ações da criança no jogo. Já o resultado é como se realiza o papel assumido.

Elkonin (1987b) assinala (considerando como momentos centrais do jogo o papel e as regras, e que através destes tem lugar o desenvolvimento da personalidade infantil e sua consciência) algumas considerações iniciais para a direção pedagógica do jogo, sendo três as mais importantes: 1) na eleição do tema do jogo, o pedagogo deve estimular os que dão a possibilidade de introduzir um conteúdo, sobre a base do qual seja possível a educação comunista; 2) na direção do jogo, o pedagogo deve esforçar-se por saturar o papel com ações que caracterizam a atitude comunista do homem até as outras pessoas e coisas; 3) na direção do jogo, o pedagogo também deve prestar atenção na distribuição dos papéis entre as crianças, tratando que não haja uniformidade.

Nos jogos, o jogo de ação ou com argumento tem um papel fundamental, no qual a criança aceita e desempenha um ou outro papel que corresponde às ações que realizam os adultos. Segundo Elkonin (1969), o jogo com argumento, por seu conteúdo, é a reprodução do que a criança vê ao seu redor na vida e na atividade dos adultos e, ao mesmo tempo, é uma especial atividade independente do pequeno. Este tipo de jogo oferece às crianças a possibilidade de fazer aquilo que em seu aspecto real (como fazem os adultos) ainda não lhes é acessível. Ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações entre estes, a criança assimila o conteúdo de seu trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real.

Os argumentos dos jogos de ação, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças é muito variado. Elkonin (1969) afirma que estes dependem da época, da classe social a que pertencem as crianças, de suas condições de vida familiar e das condições

de produção que lhes rodeiam. Quanto mais estreito é o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótono e pobre são as tramas de seus jogos.

O autor destaca que o desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência da vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos.

Os jogos dos pré-escolares sendo iguais por seu argumento, se diferenciam, de acordo com Elkonin (1969) pelo que as crianças destacam como fundamental no conteúdo da atividade dos adultos. O conteúdo dos jogos se desenvolve desde a reprodução das ações com os objetos até o reflexo das relações sociais entre as pessoas e, posteriormente, até a manifestação do sentido social da atividade dos adultos.

Elkonin (1969) ainda enfatiza que o passo de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão depois no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana.

Desta forma, Elkonin (1969) afirma que o elemento principal nos jogos de ação é o papel do adulto. O jogo de ação desenvolvido é sempre um jogo coletivo. Somente em seus graus mais inferiores de desenvolvimento pode ser individual. No jogo de ação, as crianças correntemente reproduzem o trabalho dos adultos, e este, como é sabido, é sempre coletivo. O jogo coletivo é uma forma de vida coletiva, acessível às crianças de idade pré-escolar. E, sobre a base dos jogos de ação se desenvolvem os de movimentos e os intelectuais com regras.

A importância do jogo para o desenvolvimento da criança está reconhecida por todos. Gorki (apud ELKONIN, 1969, p.514) dizia: “O jogo é o meio para que as crianças conheçam o mundo em que vivem e que elas deverão modificar”. Segundo Makarenko (apud ELKONIN, 1969, P.514): “[...] o jogo tem uma significação importante na vida da criança; para ele é tão importante como para o adulto o é sua atividade de trabalho, o emprego”.

Elkonin (1969) ressalta que o jogo, e, sobretudo, o jogo de ação, é o meio fundamental para que a criança conheça de uma maneira dinâmica a atividade das pessoas e as relações sociais entre elas. O jogo influi fundamentalmente na formação do aspecto moral da criança, já que é uma prática de conduta baseada em leis morais, em regras das relações entre os que fazem parte no jogo, as quais estão ligadas estreitamente com seus papéis. No jogo é onde as crianças aprendem com mais facilidade a dirigir sua conduta.

No jogo se formam tipos mais elevados da percepção, do processo verbal, da imaginação e se efetua o passo do pensamento objetivo a outras formas mais abstratas. Porém, a enorme importância do jogo para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança unicamente pode influir se tem uma boa direção pedagógica (ELKONIN, 1969, p.514-515).

O jogo não é a única atividade na idade pré-escolar. As crianças nesta idade têm uma vida muito ativa e variada; desenham, modelam, constroem, observam os fenômenos da natureza, realizam encargos simples dos adultos, por iniciativa própria. Cada um destes tipos de atividade tem suas particularidades e exerce uma influência sobre o desenvolvimento da criança.

Elkonin (1969) acentua que, nos primeiros graus de desenvolvimento do desenho, do modelado e da construção, a criança não sabe claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade. A representação do resultado aparece unicamente quando já tem obtido o produto final das ações que recordam um objeto real, ou quando obtêm um resultado parcial que motiva nele a imagem do produto que se obterá. Somente aos poucos, e sob a direção dos adultos a criança aprende a pensar um fim determinado para sua atividade.

Na idade pré-escolar, o traço característico do desenho, do modelado, a construção e as formas elementares de trabalho é que neles já há um fim que a criança esboça e que encontra sua expressão mais adequada no resultado que se obtém. Para Elkonin (1969), todos os tipos de atividade indicados ajudam a criança na aquisição da consciência de suas forças e habilidades. Ademais, é precisamente na atividade que se cria a possibilidade de traçar diante da criança a tarefa de aprender algo que ainda não se sabe.

O autor ainda salienta que entre outra série de atividades da criança pré-escolar ocupam lugar especial diferentes tipos de trabalho. Na idade pré-escolar média e, sobretudo na mais avançada, deve haver classes especiais de trabalho manual nas quais as crianças aprendem a utilizar instrumentos simples e a preparar objetos necessários para a coletividade escolar.

Portanto, percebemos que as investigações teóricas e experimentais de Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov e outros segundo Zaporózhets (1987), mostraram convincentemente que as ações objetais da criança de menor idade, o jogo do pré-escolar, a atividade de estudo do escolar (que adquirem sucessivamente uma significação principal no curso do desenvolvimento infantil) tem uma origem histórico-social e são cultivadas pela

sociedade com fins educativos, além de adquirir diferente conteúdo e distinta estrutura nas diversas épocas históricas.

Como dito anteriormente, é importante que haja estímulos e comunicação com o bebê desde o nascimento para que a atividade de jogo se desenvolva satisfatoriamente, já que, uma atividade principal nasce da anterior, é como uma reação em cadeia.

Após destacarmos os principais pontos no desenvolvimento infantil, principalmente de zero a três anos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, faremos a relação do desenvolvimento infantil com o processo educativo, bem como daremos indícios de uma educação que contemple o desenvolvimento integral, diferente da enunciada nos capítulos anteriores e praticada nas instituições pesquisadas.

Diante do exposto, podemos nos perguntar como seria o trabalho educativo se considerássemos todo o desenvolvimento exposto acima? O jogo descrito anteriormente não poderia ser o espontâneo, então como poderia ser desenvolvido o jogo com essas crianças? O que poderia ser trabalhado com crianças pequenas considerando o seu desenvolvimento integral? A partir da concepção de desenvolvimento apresentada acima, qual currículo poderíamos pensar para a educação infantil? Que tipo de ensino esta concepção suscita? A seguir, apresentaremos qual o ensino que consideramos responder alguns destes questionamentos e discutiremos a educação infantil tendo o ensino como eixo articulador.

3.5 O Ensino como Eixo Articulador do Trabalho na Educação Infantil com crianças de zero a três anos.

Antes de trabalharmos com a concepção de ensino na educação infantil por nós preconizada, consideramos importante descrever a relação entre o desenvolvimento infantil e o processo educativo feita, principalmente, por Davidov (1988), Elkonin (1969) e Vigotskii (2006).

Na psicologia ocidental, existem várias teorias (Gesell, Freud, Piaget e Skinner) sobre o desenvolvimento psíquico humano que consideram o desenvolvimento infantil um processo completamente autônomo, possuidor de regularidades internas próprias e que não depende do ensino e da educação das crianças. Contudo, alguns psicólogos soviéticos, consideram que o desenvolvimento deve passar por ciclos determinados antes que o ensino possa empenhar-se a cumprir suas tarefas específicas, ou seja, o desenvolvimento sempre se adianta ao ensino e aquele se estrutura sobre este (DAVIDOV, 1988).

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino.

Para Rubinstein (apud DAVIDOV, 1988), a criança se desenvolve, educando e aprendendo, não se desenvolve e se educa e se aprende. Isto significa que a educação e o ensino se incluem no processo de desenvolvimento da criança e não somente se estrutura sobre este.

O desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Com relação à aquisição de conhecimento, Elkonin (1969) enfatiza que não é qualquer maneira de adquirir os conhecimentos que desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual, ou seja, não é toda observação das regras de conduta que atesta o desenvolvimento da criança das características correspondentes da personalidade. Com freqüência, os conhecimentos que se assimilam de um modo formal, não servem de guia para a ação, não se utilizam com a prática e não tem suficiente influência no desenvolvimento intelectual das crianças. As regras de conduta se cumprem muitas vezes somente de forma externa e quando sobre condições exatamente determinadas. O desenvolvimento da psique não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. Os efeitos dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realiza estas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem.

Segundo Elkonin (1969), ao aprender a ler e escrever, a criança adquire algumas habilidades novas, desenvolvendo ao mesmo tempo o ouvido fonemático, a faculdade de orientar-se nos materiais sonoros e de dirigir voluntariamente o aparato vocal. O autor ressalta que no estudo da gramática a criança também desenvolve a capacidade para o pensamento abstrato além de assimilar regras e leis determinadas do idioma. Ao assimilar sob a direção dos adultos, normas determinadas de conduta com as demais pessoas, a criança aprende a comportar-se segundo regras determinadas, de acordo com normas morais de sua sociedade. Sobre esta base, desenvolve-se uma capacidade mais geral para reger seus modos de proceder

e se forma a conduta voluntária. O caráter, como combinação constante de determinadas normas de conduta com respeito aos demais, a suas atividades e a si mesmo, é resultado também do aprendizado.

O ingresso na escola muda de modo radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significação social. Nesse momento, ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos e tem que aprender de uma maneira sistemática, quando isto lhe foi exigido. De acordo com Elkonin (1969), a criança começa a apresentar relações sérias com o mestre e com o conjunto de estudantes de sua classe e, em parte com toda a escola. A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família.

Acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotskii (2006) apresenta e agrupa as teorias mais importantes em três categorias fundamentais. A primeira implica uma completa independência entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. Nessa categoria, invariavelmente, o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. A segunda categoria afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento, segundo James (apud VIGOTSKII, 2006, p.105), “[...] a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. Nessa categoria, constatamos que o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações. Por fim, na terceira percebemos que há uma tentativa de conciliação dos extremos das teorias anteriormente apresentadas, o que supõe uma teoria dualista do desenvolvimento. Desta forma, de um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como independente do de aprendizagem, porém, de outro, esta mesma aprendizagem considera-se coincidente com o desenvolvimento.

De acordo com os psicólogos ou os pedagogos puramente teóricos, para Vigotskii (2006, p.107) “[...] o docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades (capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc) e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral”.

Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral somente funcionam porque há elementos materiais e processos comuns. A esse respeito Vigotskii (2006, p.108) afirma que:

[...] Somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns.

Vigotskii (2006, p. 109) destaca que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, “[...] toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Além disso, enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. “É uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKII, 2006, p.111).

O autor afirma que para se definir a efetiva relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial da criança. Entendemos o primeiro como “[...] o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2006, p. 111). Em relação ao segundo temos que “[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 2006, p.112). Vigotskii (2006), também, apresenta que a zona de desenvolvimento potencial da criança⁷⁹ permite-nos analisar o processo de desenvolvimento e maturação já produzidos, até o momento, bem como os processos que ainda estão ocorrendo e se desenvolvendo, além de determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Vigotskii (2006) considera que a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, porém, uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao desenvolvimento mental, ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta ativação não

⁷⁹ Defini-se zona de desenvolvimento potencial da criança, segundo Vigotskii (2006, p.112) como “[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”.

poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 2006, p. 115).

O autor afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. “Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística” (VIGOTSKII, 2006, p.116-117).

Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Ainda neste âmbito, Davidov (1988) apresenta que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976) conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

O papel do trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal afirmação relevante, uma vez que, se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que se limita a **seguir as crianças**, como proposto pelos ideais construtivistas.

Ainda no âmbito do trabalho educativo, Martins (2007, p.132) afirma que se este se guia a sintetizar uma tríplice orientação, terá mais chances de adquirir sentido ao aluno:

As significações presentes nos saberes escolares terão maiores probabilidades de adquirir sentido para os alunos na medida em que o trabalho educativo, orientado pelo professor, sintetizar uma tríplice orientação: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar; isto é, sintetizar as três dimensões nucleares da prática pedagógica, a saber, o conteúdo (saberes científicos) a forma (didática) e a intencionalidade ético-política.

Segundo Leontiev (1978, p. 272, grifo do autor), o ponto principal que deve ser sublinhado acerca da educação, “[...] é que este processo deve ‘sempre’ ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico”. O autor acrescenta que o movimento da história “[...] só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Como nos mostra Saviani (2005), não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Bozhovich (1976), também ressalta que a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce evita a aparição, durante o desenvolvimento infantil, das características negativas que com frequência surgem nas condições de uma educação espontânea e que exigem para sua superação um trabalho sério.

O autor acrescenta que Vigotski foi um dos primeiros, na ex-URSS, a formular claramente o conceito de que a preparação para a aprendizagem escolar, no aspecto do desenvolvimento intelectual da criança consiste não tanto na bagagem quantitativa de idéias como no nível de desenvolvimento dos processos intelectuais; quer dizer, nas particularidades qualitativas do pensamento infantil. Partindo deste ponto de vista, estar preparado para a escola significa ter alcançado um determinado nível de desenvolvimento dos processos de

pensamento. A criança deve saber distinguir o essencial nos fenômenos da realidade circundante, compará-los, ver as semelhanças e diferenças; deve aprender a raciocinar, a encontrar as causas dos fenômenos, a fazer conclusões. A criança que não é capaz de seguir o raciocínio do professor e conjuntamente chegar a conclusões simples, não está preparada, todavia, para o aprendizado na escola. Segundo Vigotski, estar preparado para ele significa, antes de tudo, saber generalizar e diferenciar nas diversas categorias os objetos e os fenômenos do mundo circundante. A assimilação de qualquer disciplina pressupõe a presença na criança da capacidade de distinguir e de fazer objeto de sua consciência aqueles fenômenos da realidade cujo conhecimento deve assimilar. Isto exige determinado nível de generalização.

A escola tradicional, para Davidov (1988) cultiva nas crianças só um tipo de pensamento, a saber, empírico. Para este, é característica uma relação cotidiana, utilitária das coisas e através desta se valoriza e compreende a realidade. A adoção do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influencia negativamente o desenvolvimento psíquico das crianças, porque o pensamento empírico se origina e pode se desenvolver fora da escola e que suas fontes estão vinculadas a vida cotidiana das pessoas. Porém, o autor salienta que o verdadeiro ensino escolar deve estar por essência orientado a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico. O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. Este pensamento tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação. E, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.

Davidov (1988) afirma que na Psicologia há duas teorias acerca do ensino, uma que nega a existência do ensino/educação no desenvolvimento, e a outra que reconhece um papel determinante do ensino/educação no desenvolvimento psíquico do homem e se esforça por estudar as leis referentes ao ensino/educação e educação.

Os problemas de ensino e educação que impulsionam o desenvolvimento estão estritamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. Davidov (1988) enfatiza que a estruturação moderna das disciplinas escolares deve propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento do que aquele no qual se orienta a organização até agora vigente do processo de estudo na escola. O nível requerido é o da consciência e pensamento teóricos modernos, cujas principais leis são postas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento.

O autor destaca que o conteúdo e métodos de ensino vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, porém, não é o mais efetivo na atualidade para o desenvolvimento psíquico das crianças. A formação, nas crianças, das generalizações conceituais é considerada uma das finalidades principais do ensino escolar.

Segundo Davidov (1988), o começo do ensino e da educação escolar é um momento de **virada** essencial na vida da criança. Este momento tem uma profunda fundamentação interna, com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito.

O autor afirma que no processo de estudo como atividade principal na idade escolar inicial, as crianças reproduzem não só os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social, como também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental.

Cabe considerarmos uma importante diferenciação apresentada por Davidov (1988), referente aos termos: atividade de estudo e aprendizagem. O termo atividade de estudo que designa um dos tipos de atividade reprodutiva das crianças não deve identificar-se com o termo aprendizagem. A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto na idade inicial escolar como em outras. Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros de atividade, porém a principal é a de estudo, que determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade e a formação de sua personalidade em conjunto. Assim, ao ingressar na escola, as crianças começam a realizar a atividade de estudo destinada a dominar os conhecimentos e capacidades que de qualquer modo estão ligadas com o pensamento teórico da época dada.

Davidov (1988) afirma que na escola, incluída a primária, é indispensável formar nas crianças, representações materiais firmes, elaborar seu pensamento autônomo, melhorar consideravelmente a educação artística e estética; elevar o nível ideológico e político do processo didático-educativo; expor com precisão os principais conceitos e as idéias principais das disciplinas escolares; erradicar qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos do trabalho pedagógico e aplicar as formas e os métodos ativos de ensino.

Segundo Elkonin (1987a) teve importância fundamental a idéia de Vigotski de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, através do

conteúdo dos conhecimentos assimilados. Davidov (1988) acrescenta que o caráter da atividade de estudo como atividade principal na idade escolar está vinculado com o eixo de que seu conteúdo são os conhecimentos teóricos.

A atividade de estudo dos escolares estrutura-se, segundo Davidov (1988), em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelos quais os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso, o ensino escolar de todos os sujeitos deve estruturar-se de modo que em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos.

Davidov (1988) pontua algumas questões que surgem no exame do processo de formação, nos escolares de menor idade, da atividade de estudo: 1) a especificidade de seus componentes estruturais, quer dizer, de suas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações; 2) o surgimento de sua realização individual a partir das formas coletivas de trabalho escolar; 3) a dinâmica de interrelação de seus componentes, quando, por exemplo, a finalidade de estudo pode converter-se no motivo e a ação de estudo pode transformar-se em operação; 4) as etapas de seu desenvolvimento no curso da infância escolar; 5) sua interrelação com outros tipos de atividade infantil.

Acerca dos educadores, Davidov (1988) afirma que estes devem: 1) realizar uma análise do material fático com o fim de descobrir neste certa relação geral que apresenta uma vinculação sujeita à lei com as diferentes manifestações deste material, ou seja, a construção da abstração e da generalização substanciais; 2) fazer a dedução, sobre a base da abstração e a generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em certo objeto integral, quer dizer, a construção de sua célula e do objeto mental concreto; 3) ter o domínio, neste processo analítico-sintético, do procedimento geral de construção do objeto estudado.

O autor enfatiza que o conteúdo dos assuntos deve favorecer a formação, nos escolares, do pensamento teórico, cujas leis estão postas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e pela psicologia que nesta se apóia. Não devemos nos esquecer de que nos escolares o pensamento teórico se forma durante a realização da atividade de estudo.

Davidov (1988) ainda apresenta as Teses Lógico-Psicológicas na atividade de estudo, as quais se referem:

1) A assimilação dos conhecimentos que tem um caráter geral e abstrato precede a familiarização dos alunos com conhecimentos mais particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios escolares do geral e abstrato como de seu sistema unitário;

2) Os conhecimentos que constituem a disciplina escolar dada as suas principais partes são assimiladas pelos alunos no processo de análise das condições de seu surgimento, graças às quais ditos conhecimentos se consideram indispensáveis;

3) Na revelação das fontes objetais de uns e outros conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber descobrir no material a estudar as relações geneticamente iniciais, essenciais, universais, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto dos conhecimentos dados;

4) Os alunos reproduzem esta relação em especiais modelos objetais, gráficos e de letras, os que permitem estudar suas propriedades em formas puras;

5) Os escolares devem saber concretizar relações geneticamente iniciais, universais, do objeto estudado no sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os que, simultaneamente, devem manter-se em uma unidade que assegure os trânsitos mentais do universal ao particular e o inverso;

6) Os alunos devem saber passar do cumprimento das ações no plano mental a sua realização no plano externo e o inverso.

Uma das hipóteses fundamentais da investigação de Davidov (1988) foi supor que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos escolares de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo de atividade de estudo. A verificação experimental desta hipótese atestaria a importância que tem para o desenvolvimento a atividade de estudo na idade escolar inicial.

Zaporózhets (1987) também comunga dos mesmos ideais de Davidov (1988) e da escola soviética, para aquele, nos jardins de infância, calcados na pedagogia e psicologia soviéticas, realizam-se o trabalho educativo e de ensino sistemático sobre a base de um programa único cientificamente fundado, trabalho dirigido a ensinar as crianças os conhecimentos e habilidades elementares, a desenvolver suas capacidades, a formar as qualidades morais da personalidade infantil.

Ao ingressar na escola, a criança não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que este preferir. Quando uma criança entra na escola esta já está equipada; possui suas próprias habilidades culturais. Porém devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico; “[...] ele não foi forjado pela influência sistemática do

ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2006, p.111).

Ao trabalharmos com a questão do ensino na educação infantil não podemos deixar de mencionar que partilhamos das concepções de Saviani (2005) acerca da função da escola e do papel do professor neste processo.

Segundo Saviani (2005) a educação situa-se na categoria do trabalho não-material, sendo que nesta devemos distinguir duas modalidades. A primeira diz respeito àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como nos livros e objetos artísticos. A segunda refere-se às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2005, p.12). É nessa modalidade do trabalho não material que se situa a educação.

Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno) (SAVIANI, 2005, p. 12).

O trabalho educativo, de acordo com Saviani (2005), é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, posteriormente e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2005, p.13). O segundo aspecto relaciona-se à “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p.14).

Acerca do trabalho desenvolvido nas salas de educação infantil devemos destacar a importância da estimulação precoce⁸⁰, uma vez que, partilhamos do mesmo princípio de Jerusalinsky (2006) que apesar de muitas características já estarem determinadas desde o nascimento da criança, as experiências de vida e o meio ambiente têm um papel fundamental neste processo. Consideramos que o educador pode executar uma série de exercícios com a criança, desde a mais tenra idade, visando à promoção do desenvolvimento integral da criança. É fundamental que o professor auxilie a criança nos processos de aquisição motora, de linguagem, visual, táteis, descritos anteriormente.

Nesse ponto, convém destacar a importância do estudo da música para o desenvolvimento infantil. Segundo Cicerone (2006, p. 36) pesquisas realizadas por Wilfried Gruhn da Universidade de Freiburg demonstraram que as crianças que estudam música adquirem uma vantagem cognitiva de 6 meses a 2 anos em relação a seus coetâneos. O autor acrescenta que desde a infância precoce as crianças possuem uma predisposição para a música e apresentam o chamado ouvido absoluto, ou seja, a capacidade de reconhecer uma nota singular, sendo que esta capacidade “[...] é em geral perdida com a idade e substituído pelo ouvido relativo, ou seja, a capacidade de reconhecer um intervalo tonal. Só por volta dos 8 anos se adquire também a capacidade de aprender a harmonia” (CICERONE, 2006, p.39). Além disso, a título de ilustração, de acordo com Cicerone (2006, p. 38) em uma maternidade de Kosice-Saca, na Eslováquia, recém-nascidos escutam Mozart de cinco a seis vezes por dia nas primeiras horas de vida extrauterina para “[...] minimizar o estresse do nascimento e do novo ambiente, bem como estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e psicológicas”.

Consideramos importante também enfatizar, como bem salientou Saviani (2005) que uma vez que a educação não se reduz ao ensino, já que é um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo; é possível ilustrar as considerações gerais apresentadas com o caso da educação escolar. O autor considera este exemplo legítimo, porque “[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização” (SAVIANI, 2005, p.14).

A função da escola, de acordo com Saviani (2005), é a socialização do saber sistematizado. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento

⁸⁰ Segundo Jerusalinsky (s/d, p.30) “há mais de 30 anos a clínica de bebês que apresentam sintomas na constituição psíquica e desenvolvimento, com ou sem problemas orgânicos de base, vem sendo denominada estimulação precoce”.

espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p.14). Ou seja, pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita.

A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamarmos isto de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a este tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escolar elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2005,p.15).

Saviani (2005) ainda destaca que o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Sendo que através desta e que se pode encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo.

Não podemos deixar de mencionar a questão do automatismo. Saviani (2005, p.18) afirma que a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. Porém, a partir deste momento, “[...] a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”. Entretanto, é preciso que se compreenda que o automatismo é condição da liberdade e que é impossível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Por exemplo, no processo de alfabetização é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita, além de ser necessário fixar certos automatismos, incorporá-los, ou seja, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser.

O autor aponta que “[...] só se aprende, de fato quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes” (SAVIANI, 2005, p.20). No processo de aquisição do habitus é necessário ter insistência e persistência, faz-se imprescindível repetir muitas vezes determinados atos até que estes se fixem.

Acerca da especificidade da educação temos que esta se refere aos conhecimentos, às idéias, aos conceitos, aos valores, às atitudes, ao habitus e aos símbolos “[...] sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2005, p.22).

Diante do exposto consideramos que o trabalho na educação infantil deve pautar-se na integração entre o cuidado e o ensino, uma vez que, estamos tratando de crianças que necessitam, de cuidados com a higiene, alimentação, sono, etc. Concordamos com Kuhlmann Jr. (1998, p.208) que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, considerando que assim haverá a integração do cuidar e educar, pois “[...] na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado”.

Nas observações realizadas percebemos que na forma como o ensino é apresentado ocorrerem perdas no desenvolvimento infantil. As crianças são mais apáticas, falam pouco, se expressam pouco, o que é contraditório se consideramos a teoria construtivista. O protagonismo da criança não é uma característica do discurso construtivista, justamente, por dar voz à criança? Percebemos que as crianças ficam soltas, sem direcionamento e muitas vezes as próprias crianças se mostram muito interessadas quando fazem alguma atividade direcionada, com intencionalidade do educador. O conhecimento de si e do próprio corpo também é prejudicado, pois o cuidado é realizado de forma espontânea e não intencional, o que acarreta em ações mecânicas e repetitivas, sem a apropriação do conhecimento. Como já exposto no capítulo anterior, o cuidado a que nos referimos, baseado em Arce (2007b) não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir, sendo que este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social.

Neste capítulo apresentamos qual a nossa concepção de ensino que deve estar atrelada à concepção de cuidado apresentada para a concreta promoção do desenvolvimento integral da criança. Nossa reflexão caminha no sentido de pensarmos o quanto estamos desfavorecendo a formação infantil, deixando de enriquecê-la quando realizamos um trabalho como o que foi percebido nas instituições pesquisadas. Além disso, destacamos, novamente, a importância do professor e de um trabalho docente intencional. Será que devemos continuar coniventes com a adoção de políticas públicas que desvalorizem o profissional de educação infantil e que desconsiderem o desenvolvimento integral da criança? Se quisermos mudanças

nas políticas públicas brasileiras e nas práticas dentro das instituições de educação infantil, devemos refletir sobre qual educação estamos oferecendo às nossas crianças.

Pensar a concepção de infância, trabalho docente e aquisição de conhecimento, considerando a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético demanda: planejamento; formação docente; interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento; dentre outros. Ou seja, é necessário um trabalho sério para a construção de um currículo para a educação infantil, tendo como eixo o ensino para a promoção do desenvolvimento integral infantil.

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

– Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!

“O Elefantinho” - Vinícius de Moraes (MORAES, 1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho não foi apresentar uma proposta curricular para a educação de crianças de zero a três anos, e sim resgatar a reflexão acerca do binômio, tão propalado na área da educação infantil: cuidar e educar. Além disso, buscamos apontar caminhos para se pensar uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Acreditamos que a partir desse estudo possamos pensar em uma proposta curricular tendo o ensino como eixo norteador do trabalho docente, tendo em vista as concepções teóricas apresentadas nos capítulos anteriores e que o processo educativo é dialético e inserido em um contexto histórico e social.

Constatamos, por meio das observações realizadas nas instituições de educação infantil em Araraquara/SP, que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas. Ressaltamos que nossa visão de ensino perpassa o trabalho educativo como sendo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005). Não excluímos o cuidar, porém trabalhamos com este de forma diferenciada, uma vez que como já destacamos no segundo capítulo, que o cuidar “[...] significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc” (ARCE, 2007b, p. 32).

Consideramos que ao entrar na escola, a criança, como apresentado por Luria (2006) e já discutido anteriormente, possui suas próprias habilidades culturais, contudo, devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico: “[...] ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2006, p.111). Além disso, reiteramos que “[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de ‘herança social’ (Engels) ou um caminho de ‘apropriação’ (Marx) de experiência social” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, tradução nossa, grifos do autor). Apontamos, também, que o estudo do desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (ELKONIN, 1987a, p. 106).

Quanto à função docente, explicitamos que não podemos formular o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento.

O educador deve ser pensado como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

A pesquisa de campo realizada nos permitiu verificar, principalmente na instituição municipal, que o trabalho desenvolvido com as crianças está de acordo com o propalado pelos projetos pedagógicos que, em sua base, se norteiam pelos documentos do Ministério da Educação. Acreditamos que da forma como está posta, as crianças não tem oportunidade de encontrar na escola um local para o aprendizado de conhecimentos científicos, novos, diferentes dos conhecimentos cotidianos, promovidos pelo ambiente que estas crianças estão inseridas. Além disso, não podemos deixar de mais uma vez reforçar a tese apresentada por Saviani (2003) de que a educação das crianças da elite é, e muito, diferente da educação das crianças das camadas populares, como bem presenciamos durante o trabalho de campo e apontamos nos capítulos anteriores, já que, este não era o nosso objetivo principal. Assim, como apresentado por Facci (2007, p.137) destacamos “[...] a importância da escola para o desenvolvimento psicológico dos alunos, considerando o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem para além dos paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais”.

Não podemos deixar também de salientar que a articulação do cuidar e educar, no eixo do ensino, demandará uma mudança de posição do educador dentro da escola, uma vez que, como está colocado, atualmente, ele é um **facilitador** do desenvolvimento e aprendizado da criança e não **promotor** deste, visão por nós preconizada. Porém, sabemos que vivenciamos uma fase de precarização do trabalho docente, como exposto no trabalho de Sampaio e Marin (2004) e Kuenzer (1999).

Sampaio e Marin (2004) citam a revisão bibliográfica realizada por Guarnieri (1996, apud SAMPAIO; MARIN, 2004), com relação aos aspectos pedagógicos, que aponta a falta de familiaridade dos professores com os conteúdos a serem ensinados e com os tipos de dificuldades dos alunos. Os professores apresentam dificuldades em “[...] transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis” (SAMPALIO; MARIN, 2004, p. 1209).

As autoras também apresentam uma análise interessante acerca da questão salarial, apontando que “[...] esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPALIO; MARIN, p.1210). A esse respeito, vale apresentarmos os dados estatísticos

exposto por Sampaio e Marin (2004, p. 1210-1211) referentes a um estudo realizado pela Unesco em 2004:

- 62% nunca freqüentam concerto de música erudita, 14% não freqüentam museus e 17% não freqüentam teatro;
- 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano; [...]
- Apenas 47,9% lêem revistas especializadas em educação habitualmente ou sempre e 46,5% lêem às vezes;
- 44,5% dos professores fotocopiam materiais habitualmente ou sempre e 43,2% às vezes;
- 22,9% comprar livros (não didáticos) habitualmente e 58,5% compram às vezes;
- quase 7% nunca lêem jornais ou revistas;
- 40% lêem jornal diariamente, 22,6% lêem de três a quatro vezes por semana e 23,5% lêem uma ou duas vezes por semana.

Outro dado interessante deste estudo da Unesco refere-se à concepção dos educadores quanto à função docente, sendo que 17,3% responderam que o professor é “[...] um transmissor de cultura e conhecimento”, e a grande maioria, 79,2% assinalaram que “[...] o professor é um facilitador da aprendizagem do alunado” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1212).

No âmbito das políticas de formação Kuenzer (1999, p. 163) aponta que estas “[...] inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”.

Kuenzer (1999, p.167) também destaca o caráter linear, fragmentado e formal das propostas educativas:

[...] a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, se automatiza, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas.

Concordamos com Kuenzer (1999, p. 171) que a preocupação quanto à formação docente centra-se na definição da especificidade da ação docente como ação formativa **intencional e sistematizada**, para não banalizá-la baseada na “[...] constatação, verdadeira porém, parcial, de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas, com o que todos são professores e, portanto, não se demanda nenhuma formação específica, não se configurando a possibilidade de construção da identidade desse profissional”

Kuenzer (1999, p.173) ressalta que com a precarização do trabalho docente, o acesso à educação desaparece.

[...] desaparece as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese de polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, no nível superior e em boas escolas.

Concordamos com Patto, citada por Checchia e Souza (2003) que a atribuição das dificuldades da escola à família e ao corpo discente denota uma “[...] enxurrada de preconceitos e estereótipos típica da ‘teoria da carência cultural’ e a ‘psicologização de um problema política’ ” (PATTO, 1984, p. 172 apud CHECCHIA; SOUZA, 2003, p.123, grifo do autor).

Nesse ponto é importante esclarecermos que a preferência pela Psicologia Histórico-Cultural se deu, como já dito anteriormente, por acreditarmos que esse referencial apresenta uma visão de conhecimento, infância e trabalho docente capaz de pensar o desenvolvimento integral da criança e não fragmentos. Consideramos importante que ao trabalhar com crianças, principalmente, na confecção de propostas curriculares, faz-se necessário que se recorra ao que de melhor a humanidade já produziu no âmbito das ciências, o que abarca diversas áreas e não só a psicologia.

Faz-se, portanto, imprescindível que pensemos a educação infantil como a articulação entre uma **tríade**: formação docente, práticas educativas e políticas públicas, tendo como suporte o materialismo histórico-dialético. Kuenzer (1999) apresenta que a função do educador é ensinar, transmitir o saber sistematizado e para isso é preciso que haja intencionalidade no trabalho do professor. Além disso, é essencial que esse profissional seja valorizado, pois na prática percebemos que o trabalho docente é desenvolvido ante, muitas vezes, condições materiais impróprias, ou seja, há uma precarização do trabalho docente, como apontado por Sampaio e Marin (2004). Desta forma, podemos dizer que a valorização do educador é fundamental. Consideramos que se faz necessário pensarmos nesse profissional como um intelectual; um profissional responsável pela formação intencional da criança.

Diante dessa precarização do trabalho docente, da falta de intencionalidade nas práticas dos educadores e de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança, julgamos importante destacarmos que estudos, como o nosso, que analisam o cotidiano das escolas sobre uma perspectiva crítica, são necessários para apresentar como está

posta a educação infantil na prática em sala de aula, considerando as relações políticas e teóricas envolvidas nesse processo, para que, posteriormente, a educação de crianças pequenas, no Brasil, possa ser pensada de outra forma e efetivada em práticas curriculares, alicerçadas em teorias críticas da educação. Consideramos que isso auxiliaria na constituição de uma **identidade** para a educação infantil brasileira, que deixaria de se apresentar apenas como uma mera cópia, muitas vezes **borrada**, de modelos e políticas internacionais para a educação infantil.

Nos três capítulos apresentados nesse trabalho percebemos que a temática das práticas educativas realizadas nas instituições de educação infantil, assim como os estudos que se orientam na formação dos educadores infantis, carecem de mais atenção. Especificamente, no atendimento infantil de zero a três anos, pois a maioria dos estudos tem o foco na criança de zero a seis anos.

Desta forma, podemos dizer que o nosso trabalho contribuirá para uma discussão necessária na área, pois, acredito que ainda é longo o caminho a ser percorrido na educação, no Brasil, para que possamos, de fato, promover o desenvolvimento humano integral desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.95-114.

_____. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006. p. 15- 32.

ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **História da Educação**, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr. 2007a.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007b. p. 13-36.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã , 2006. p. 99-116.

_____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 09-25, abr. 2004.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2003. p. 99-116.

_____. A pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p.251- 283, abr. 2001.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).

ADEODATO, J. M. **Ceticismo, Direito e Tolerância**. 2003. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 25 fev. 2008

ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BILAC, O. **Melhores Poemas de Olavo Bilac**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. *Psicología para a América Latina*, n.1, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.psicolatina.org>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

_____. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4. n. 2, p. 315-329, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: editorial pueblo y educación, 1976.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a. 2.v.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: 2006b.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3.v.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2007

CAMPOS, M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade na educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CERNACH, M. C. P. S. A plasticidade e a adaptação do cérebro se inicia com o desenvolvimento embriológico do sistema nervoso central. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, v.1. p.8-17, 2006.

CHAUÍ, M. Vocação Política e Vocação Científica da Universidade: educação brasileira. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 15, n. 31, p.11-26, 1993.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-138.

CICERONE, P. E. Em ritmo musical. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, v.3. p.8-17, 2006.

COMMELIN, P. Lendas atenienses. In: _____. **Mitologia Grega e Romana**. Tradução de Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 253-259.

DAHLBERG, G.; PENCE, A; MOSS, P. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Filosofia da educação e agenda pós-moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/programacao/gt17>>. Acesso em : 15 out. 2006.

DEL PRIORE, M. (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmica dos Nossos tempos; 86).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 104-124.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987b. p. 83-102.

_____. Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A; (Org.). **Psicología**. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-156.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FARIA, A. L. G. Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.277- 292

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Carlos de Freitas. Campinas: Autores Associados, 2003. p.37-56.

JERUSALINSKY, J. Um olhar que faz a diferença. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, v.3. p.30-35, 2006.

KISHIMOTO, T. M.; HADDAD, L. . História do grupo de trabalho: educação da criança de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 15, 1992, Caxambú. **Anais...** p.25-29.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.37- 64.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.117-134.

MEIRELES, C. **Melhores poemas de Cecília Meireles**. Rio de Janeiro:Global Editora, 2002.

MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, N.(Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.23-40.

MORAES, M. C. M. **Novas facetas de uma velha ideologia**: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

_____. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

_____. O 'pós-ismos' e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 14, n. 25, p. 45-60, jan/jun. 1996.

MORAES, V. de. **Poesia completa e prosa**. Rio de janeiro: Nova Aguilar, 1986.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: reconstruindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PACHECO, J. **Poemas de Casimiro de Abreu**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 5.ed.Campinas: Autores Associados, 2005. p.5-18. (Coleção polêmica do nosso tempo, 62).

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PLAISANCE, E.; RAYNA, S. L'education préscolaire aujourd'hui: réalités questions et perspectives. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 119, p. 107-135, abr/jun. 1997.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, 1999.

ROSSLER, J. H. **Sedução e Modismo na Educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 296f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1226, set/dez. 2004.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmica dos Nossos Tempos, v. 5).

_____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. 3v. Lisboa: Livros Horizontes, 1979.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, J.C.; COSTA, L. H. F. M.. Promoção da Qualidade na Educação Infantil na Região do Triângulo Mineiro: um estudo de investigação-ação com pais de crianças de creche. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, 2004. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/index.html>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem Reggio Emilia. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TANAMACHI, E. de. R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 121-143.

_____. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Edum, 2002.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-118.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. Tomo III.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1991. Tomo I.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, E. M. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p.7-22.

_____. **Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo**. Tradução de Patrícia Torriglia e Maria Célia Marcondes de Moraes. Florianópolis: PPGE/UFSC, 1998.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

ZAPOROZHETS, A. V; ELKONIN, D. B. (Ed.) **The psychology of preschool children**. Translated by John Shybut and Seymore Simon. Massachusetts: MIT Press, 1971.

APÊNDICE

Apêndice A

Carta de autorização da Realização da Pesquisa

Araraquara, 30 de maio de 2006.

Proposta de Coleta de Dados na Rede Municipal de Educação do Município de Araraquara-SP.

Título: Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças à luz da Psicologia Sócio-Histórica (Vigotski, Leontiev e Elkonin).

Mestranda: **Janaina Cassiano Silva**⁸¹

Orientadora: **Profª Drª Alessandra Arce**⁸²

O presente trabalho de pesquisa busca investigar como as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos. Serão selecionadas duas instituições de Educação Infantil no Município de Araraquara-SP, que atendam no mínimo 30 crianças menores de três anos, sendo uma municipal e uma particular. Serão realizadas observações, durante um semestre (2º de 2006), das atividades desenvolvidas com as crianças, em cada agrupamento (0-1 ano; 1-2 anos, 2-3 anos), de modo específico as que envolvem os cuidados: banho, higiene, alimentação e sono. Estas observações serão submetidas á uma análise qualitativa cujo objetivo principal é apontar os elementos que se apresentam como mais relevantes para caracterizar aquele quadro observado. Serão sujeitos da pesquisa, os professores e as crianças atendidas nas instituições de educação infantil. Gostaria, portanto, de solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação - Araraquara a autorização para a realização da coleta de dados em uma creche municipal; a sugestão em qual creche realizar o estudo, bem como, o acesso ao Projeto Pedagógico deste município para a Educação Infantil. A disponibilidade desta secretaria, assim como, a abertura dos professores do Centro de Educação Infantil será fundamental para a concretização desta pesquisa. O projeto de pesquisa segue em anexo. Nos colocamos a disposição para qualquer outro esclarecimento e desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Janaina Cassiano Silva.

⁸¹ Mestranda em Educação Escolar da Unesp/Araraquara. E-mail: janacasiano@hotmail.com

⁸² Professora do Departamento de Educação da Ufscar/ São Carlos. E-mail: learce@uol.com.br

Apêndice B:

Os episódios da instituição municipal de acordo com os núcleos temáticos.

✓ Episódios do B1:

a) Atividades Didáticas:

1) No refeitório, enquanto observava o CI1, vi uma cena interessante, uma das agentes do berçário estava sentada com as cças e as cças estavam com jogos lógicos (jogos de madeira de encaixar formas) tentando encaixar e estavam conseguindo, daí a agente disse à professora que estava ali, pois suas cças estavam mais adiantadas que iriam do B1 direto para o CI, não passariam pelo B2. É interessante que em nenhum momento das observações com o B1 presenciei uma agente fazendo qualquer tipo de atividade com as cças, foi a primeira vez, por isso, considero importante ser relatado.

b) Atividades Lúdicas:

1) Após comerem as cças foram levadas para o tanque de areia e as agentes deram alguns brinquedos e deixaram as cças na areia.

2) Após o jantar as cças ficaram brincando até o horário de irem embora, que é 16:50hs.

3) Após o horário da refeição as cças foram colocadas no chão para brincarem, uma das agentes sentou-se no chão com uma cça e colocou alguns brinquedos perto da cça para que a mesma pudesse brincar, outras cças ficaram andando na sala, alguns foram para a área externa e uma das agentes pegou sua (pois cada agente fica responsável por um número de cças) cça e foi até um pé de amora na saída da sala para pegar algumas e deu algumas para a cça, vale ressaltar que esta agente voltou no pé de amora umas três vezes.

4) Depois duas agentes saíram com suas cças e foram para uma área externa (areia) e lá ficaram por uns 10 minutos, as cças ficaram na areia brincando.

5) Uma das agentes foi para um local externo que possui uma cama elástica e colocou sua cça lá, pediu que eu ficasse com a mesma até ela ir buscar alguns brinquedos, ela retornou

com dois livros de pano, um carrinho e dois chocalhos de borracha, colocou-os em cima da cama elástica e sentou a cça. Não houve interação da agente com a cça e os brinquedos, os livros, a cça pegava um livro folheava, depois pegava o carrinho jogava no chão, descia e subia novamente na cama elástica.

6) Depois de alimentarem as cças as agentes as colocaram no chão para que estas fossem brincar, uma pegou um carrinho colocou suas cças nele e foi dar uma volta na creche, uma cça pegou um carrinho e foi passear perto da sala na área externa.

7) Hoje uma das agentes ficou no chão brincando com duas cças, pegou um boneco do mickey, encenou algumas falas e brincou com a cça, mas foi durante uns 5 minutos.

8) Duas agentes levaram suas cças para a areia e as deixaram brincando até às 15:30hs.

9) Às 15:30hs as agentes voltaram para a sala do B1. Uma das agentes colocou um CD da Xuxa e dançou um pouco com as cças maiores.

10) A outra agente levou as cças para a areia, para brincarem, pois ela disse que passear com três é difícil, pois tem que levar dois carrinhos.

11) A agente deixou as cças brincando num pátio que há do lado de fora da sala.

12) As cças andaram de velocípede e brincaram em uma casinha.

13) Após o café, duas agentes levaram as cças para passearem na rua, andaram pelo bairro e só voltaram às 9:45hs.

c) Atividades de Cuidado:

1) Depois, perto de 15:00hs, as agentes levaram as cças para tomarem banho.

2) Depois foi o momento do banho, por volta de 15:30hs.

3) Após o jantar, as agentes deram banho nas cças e estas ficaram no chão, ou no berço até o horário dos pais buscarem. No momento do banho, uma das agentes disse que já era hora de uma das cças começar a querer ficar de pé, pois ela já tinha quase um ano e a colocou de pé e tentou fazer com que ela desse uns passinhos, mas a cça não deu, daí ela disse: “Ela só é muito esperta para algumas coisas”.

4) Às 9:15hs uma das agentes do B1 começou a dar banho nas suas cças, uma de cada vez.

5) Ao retornarem do passeio as agentes deram banho nas cças.

6) Às 13:30hs as cças acordaram e as agentes deram comida para as mesmas individualmente.

7) Após tomarem banho, as cças jantaram, era próximo de 15:30hs.

8) Cheguei na creche por volta de 13:30hs e encontrei duas agentes no pátio com uma criança cada, pois estas já tinham acordado e elas estavam receosas que as mesmas pudessem acordar os demais. Tanto as crianças como as educadoras estavam sentadas. Após alguns minutos elas pegaram as crianças e as levaram para a sala do B1 pois estava no horário da mamadeira. Chegando na sala, uma delas colocou uma criança no cadeirote e a outra na mesa (as cças menores ficam no cadeirote e mamam mamadeira, já as maiores ficam nas mesas e tomam leite no copo) e deram o leite. Nesse momento havia outra agente na sala dando mamadeira para uma cça, e uma das crianças ainda estava dormindo e outra sentada no cadeirote. Hoje tem cinco cças na sala, uma média de uma para cada agente, pois são quatro agentes. Uma das agentes pediu para que uma cça fosse acordar a outra que ainda estava dormindo, esta acordou e a agente sentou-a na mesa, percebia-se que a cça ainda estava sonolenta, daí a agente trouxe leite para as duas cças que estavam na mesa, mas estas não quiseram depois ela trouxe uma bolacha para cada, as cças pegaram, quebraram a bolacha, colocaram na mesa e aos poucos comeram. Enquanto isso as outras agentes davam mamadeira para as cças menores, elas tiravam as cças do cadeirote, colocavam no colo e davam mamadeira, elas tentavam fazer com que as cças segurassem as mamadeiras sozinhas e só auxiliavam. Uma das cças não mamou toda a mamadeira, daí uma das agentes passou-a para outra agente e disse: “Se ele mamar um pouquinho com cada uma já está bom”. E acrescentou me dizendo que ele é ruim para comer, mas porque ainda mama no peito da mãe.

9) Depois as agentes levaram as cças para jantarem, neste momento as menores ficam no cadeirote e as agentes dão comida na boca, já as maiores ficam na mesa, recebem cada uma um prato com comida e comem sozinhas. Após a comida tem sobremesa e água.

10) Quando cheguei na instituição as cças estavam levantando para tomar leite e comer bolacha (as maiores), as menores tomam mamadeira. As agentes das menores dão mamadeira individualmente; as agentes das maiores as colocam sentadas na mesma e entregam o leite no copo.

11) Depois foi servido o jantar, as cças menores foram sentadas no cadeirote, as maiores sentaram-se em cadeiras em volta de uma mesa. Cada agente deu comida na boca da cça individualmente, as cças maiores também receberam comida na boca, depois foi dado a sobremesa.

12) As cças tomaram leite e comeram bolacha, as maiores, comeram nas cadeiras e as menores no cadeirote; as agentes deram a mamadeira para as cças do cadeirote, individualmente, e as cças que estavam na mesa tomaram leite no copo.

13) Às 9:00hs, a agente levou as cças para tomarem suco na sala.

14) Às 10:15hs as cças almoçaram. As maiores comeram na mesa e sozinhas; já as menores comeram nos cadeiotes, as agentes davam comida individualmente para cada cça. Neste momento vale ressaltar, que uma das cças não queria comer e a agente forçou até a cça comer um pouco, segurava os braços da cça e dava comida, ela disse, em tom autoritário: ‘Abre a boca, senão vou segurar sua mão de novo’, quando a cça comeu um pouco ela disse: “Tá vendo sua chata, é gostoso”. Vale salientar que após as cças comerem estas permaneceram sentadas; as agentes foram até a cozinha, pegaram comida e diziam que elas deveriam ficar sentadas até que elas terminassem de comer.

15) Uma das agentes após dar banho na cça disse: “Acho que vc quer dormir não é ? Seu mal é sono” e deitou a cça no berço a cça chorou, se mexia, demonstrando não querer dormir, mas a agente a deixou lá.

16) Depois que as agentes terminaram de comer, as cças menores foram colocadas no berço para dormirem e para as cças maiores colocou-se colchonetes no chão. O horário do sono é das 11:00 às 13:30hs.

17) Outra agente levou sua cça até o Posto de Saúde, pois esta estava com manchas pelo corpo e a mãe disse que ligaria às 10:00hs; mas a agente achou que ela estava com febre, daí foi até o Posto de Saúde que fica ao lado da creche. Ao retornar, disse que a cça está com uma virose e que pode ser contagiosa e que depois voltará no Posto para pegar uma receita de exame médico para entregar para a mãe.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

✓ **Episódios do B2:**

a) Atividades Didáticas: 0 episódios

b) Atividades Lúdicas:

1) As agentes levaram as cças para o tanque de areia, para brincarem, até as 15:15hs.

2) As cças voltaram para o tanque de areia até o horário de irem embora (16:50hs).

3) Depois que as cças lancharam as agentes as levaram para uma área livre, que é um parque com areia, escorregador e uma das agentes trouxe um saco cheio de baldes, pás, latas de extrato de tomate para que as cças brincassem. Enquanto as cças brincavam, duas agentes ficaram conversando, e as outras duas ficaram fazendo castelos de areia com as cças, mas vale ressaltar, que não havia interação com as cças, era como se elas também estivessem brincando individualmente.

4) Depois da escovação, duas agentes levaram suas cças para uma sala e colocaram a fita da Branca de Neve para que as cças assistissem. Quatro cças ficaram quietas e interessadas na estória, outras duas brincaram com brinquedos que havia na sala. As outras duas agentes levaram suas cças para o Solarium (área livre, com areia, escorregador, roda e balanço) e deixaram as cças brincarem livremente.

- 5) Após trocarem de roupa nas cças, duas agentes levaram as cças para o pátio e pegaram velocípedes para as cças brincarem e as deixaram andando pelo pátio, outra agente foi embora e deixou a cça que ela estava responsável com outra agente, esta ficou em outra área livre junto com as cças de quatro anos e suas cças ficaram brincando com um teclado de computador.
- 6) Após o jantar as agentes levaram as duas cças restantes para uma área livre com areia, escorregador e deixaram as cças brincando até o horário dos pais pegá-las.
- 7) Cheguei na instituição às 7:30hs, as agentes receberam as cças e depois foram para a sala do B2 onde permaneceram até o horário do café; as cças ficaram brincando com alguns brinquedos, na sala há dois porta-brinquedos com carrinhos, bolas, bonecas, duas estantes de plástico, também com alguns brinquedos e uma casinha de plástico, na qual algumas cças entraram para brincar.
- 8) As agentes foram com as cças até o pátio e pegaram motocas para as cças andarem; as cças andaram de motoca até o horário do almoço, e elas andavam aleatoriamente pelo pátio e as agentes só cuidavam para que estas não se machucassem, não foi realizado nenhum tipo de atividade dirigida.
- 9) Uma das agentes deixou suas cças no gira-gira e em alguns outros brinquedos que existem num dos locais que tem areia, mas as cças não foram para a areia, só ficaram no gira-gira e no balanço.
- 10) Após o café as agentes resolveram que iriam passear pelo bairro com as cças e me chamaram para ir junto, segurei na mão de duas cças e cada uma estava em média com três cças. Havia quatro agentes e 14 cças. Uma das agentes disse que faltou 2 cças. Caminhamos pelo bairro, as cças conversaram um pouco, diziam: “Olha o cavalo!!! Olha o cachorro!!!”. Andamos em torno de uma hora. As professoras enquanto andavam conversavam entre si sobre assuntos pessoais e apenas diziam para as cças que não era para soltar as mãos. As agentes não estimularam os comentários das cças sobre a paisagem, os animais.

c) Atividades de Cuidado:

- 1) Após o lanche, as cças tomaram banho.
- 2) Depois que as cças jantaram, estas lavaram as mãos e foram ao banheiro.
- 3) As agentes levaram as cças para lavarem as mãos.
- 4) Após o almoço as agentes levaram as cças para escovar os dentes. Neste momento uma das agentes teve que trocar uma de suas cças que tinha feito cocô na roupa, ela pediu a luva de outra agente emprestada e trocou a cça, depois disse à mesma: “Não quero mais saber de cocô viu, se quiser fazer pede”, aqui é bom salientar que a cça tem pouco mais de 2 anos.
- 5) Logo após o almoço foram até a sala do B2 para calçarem os sapatos.
- 6) Após o lanche as agentes trocaram de roupa nas cças, pois muitas haviam feito xixi na roupa, duas agentes deram banho em suas cças e as outras duas só trocaram de roupa.
- 7) Às 15:15hs as agentes chamaram as cças, lavaram as mãos das mesmas.
- 8) Ao retornar para a creche as agentes levaram as cças ao banheiro.
- 9) Uma das agentes deu banho nas suas cças.
- 10) As agentes levaram as cças ao banheiro para que estas lavassem as mãos.
- 11) Depois que as cças acordaram, foram lanchar.
- 12) Às 15:15hs as crianças foram jantar.
- 13) Quando cheguei na instituição as agentes do B2 estavam sentadas no refeitório com as crianças e as cças estavam comendo bolo e tomando leite.

14) Às 15:20hs as cças jantaram. As cças sentaram-se e comeram. Em certos momentos as cças pegavam a comida com a mão e as agentes falavam que era para usar a colher. Enquanto as cças comiam, duas agentes também jantaram, depois teve abacaxi de sobremesa.

15) Aos poucos as cças foram acordando e as agentes as levaram para tomar leite e bolacha.

16) Às 15:15hs as agentes levaram as cças ao refeitório para que estas jantassem. Neste momento uma cça já havia ido embora. Quando as cças sentaram uma mãe chegou para buscar o filho e a agente pediu que esta esperasse a cça comer e depois levou a cça até a mãe; após o jantar duas cças foram embora. No momento do jantar as agentes dão a comida para as cças e pedem para que estas comam tudo. Uma das cças não quis comer, daí a agente disse: “Só a carninha” e a cça comeu um pouco da carne, depois não quis mais. Após jantarem algumas cças queriam sair das cadeiras, choraram, as agentes pediam para que as cças ficassem quietas e sentadas, pois não era hora de levantar, deveriam aguardar a sobremesa.

17) Por volta de 8:00hs as cças foram até o refeitório e tomaram leite com chocolate e comeram bolacha.

18) Ao retornar para a creche as cças tomaram suco.

19) Às 10:00hs as cças foram levadas para o refeitório para almoçarem.

20) As cças comem sozinhas e as agentes só falam que as cças devem comer com a colher e somente em raros momentos que elas auxiliam; e apenas algumas insistem para que as cças comam; após o almoço foi servido um pedaço de maçã como sobremesa, e água.

21) Quando cheguei na instituição, às 13:30hs, as cças estavam dormindo.

22) Cheguei na instituição às 13:30hs e as cças estavam dormindo.

23) Após o almoço as cças são levadas para a sala onde as agentes espalham, colchonetes no chão para que as cças durmam. Elas dormem das 11:00 às 13:30hs.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

✓ **Episódios do CII:**

a) Atividades Didáticas:

1) A agente cantou com as cças algumas músicas com temáticas de bichos e de datas comemorativas.

2) Inicialmente a professora cantou músicas diversas com as cças, foram uns 30 minutos fazendo esta atividade. Ela perguntava para as cças qual música queriam cantar, depois cantava, umas cças cantavam, outras somente escutavam e outras ficavam andando pela sala. Algumas músicas foram: Jacaré, mamãe, sapo, dias da semana, etc. E certas músicas as cças falavam: “De novo”, e a professora repetia.

3) Quando cheguei na instituição às 7:20 o portão ainda não havia sido aberto, este foi aberto às 7:30hs, a professora e a agente educacional receberam as cças no pátio e quando todas haviam chegado, levou-as até a sala do CII, chegando lá colocou alguns CDs de músicas infantis e cantou com as cças; elas cantaram umas 6 músicas.

4) Cheguei na instituição às 7:30hs, a professora recebeu as cças no pátio e depois as levou para a sala. Na sala as cças cantaram.

5) Enquanto algumas cças brincavam, a educadora chamava (3 de cada vez) as outras cças para fazerem uma atividade que era montar um Saci. A educadora dava as peças do Saci (cabeça, chapéu, boca e olhos) e pedia para as cças colarem. A educadora montou um para ensinar as cças como deveria passar a cola e colar as peças. A educadora passava a cola na cabeça do Saci e pedia para as cças espalharem o dedo e depois auxiliou na colagem do chapéu e também fez o mesmo com a boca e os olhos.

6) Posteriormente a professora pegou um jogo de encaixar cilindros de madeira, que tem quatro fileiras e em cada fileira cinco cilindros, as cores são: vermelho, amarelo, azul e verde, daí a professora retirou os cilindros e misturou, depois me disse: “Sabe o B.? ele já faz direitinho”, daí ele pediu a B. para colocar em ordem as fileiras por cor, ele iniciou, em alguns momentos errava e ela dizia: “Olha bem, é esse mesmo, não seria este”. E assim a cça foi completando as fileiras, depois quando ele terminou a professora não fez a atividade com

outras cças e vale salientar que ela enquanto ele fazia pediu para que as cças ficassem ao redor prestando atenção e quando algum bagunçava ela dizia: “Presta atenção, depois será você!”.

7) As cças parciais (5) ficaram na sala com a professora. A professora pegou uma atividade que era o desenho de um palhaço, riscado com várias cores e chamou uma cça de cada vez para fazer a atividade. Ela colocou tinta no papel, na cor correspondente e pediu que a cça com movimentos leves passasse o dedo e espalhasse por toda a bolinha e fez isso com todas as cores que estavam no palhaço, havia: amarelo, azul, vermelho, verde e branco. Vale salientar que a professora perguntava para as cças, por exemplo: “Onde tem mais vermelho?” e as cças não sabiam responder. Ela fez esta atividade com as 5 cças.

8) Hoje na escola havia dois homens aparando a grama e estava fazendo muito barulho; a professora me disse que não deveriam fazer aquele tipo de serviço em dia de aula e sim nos finais de semana, pois além do barulho, elas ficam sem áreas livres para levar as cças, pois suja todo o pátio. Devido a este motivo a professora levou as cças para a sala e resolveu que iria começar hoje a montar o livro do Natal. Livro este que é composto de várias páginas e em cada página a professora fará uma colagem de um símbolo do Natal. A professora iniciou pela árvore de Natal, escolheu três cças para sentarem-se nas carteiras. (Vale salientar que a sala possui uma única mesa com três carteiras). As outras cças ficaram brincando no chão com blocos de montar, bonecas e carrinho. Quando as cças sentaram-se a professora entregou um livro para cada cça e depois leu com eles a frase que estava escrita na parte superior da folha que era uma charada que eles deveriam adivinhar do que se tratava, pois era isso que eles iriam colar na folha; as cças não acertaram a charada, disseram que era bola de Natal, daí a professora disse que era árvore de Natal. A professora colocou cola em tampinhas de garrafa e deu uma tampinha para cada cça, depois deu três triângulos para cada uma, pois estes comporiam a árvore de Natal. A professora mostrou como as cças deveriam colar e depois pediu que passassem cola na face contrária do triângulo e colasse na folha e que fizesse isso com um triângulo de cada vez. A professora auxiliava as cças a colarem pois estas não colaram em ordem, um triângulo abaixo do outro, daí a professora descolava e colava novamente e pedia que as cças ajudassem. Depois a professora pegou cola colorida, mas uma estava mole demais e a outra dura, ela colocou mesmo assim; com a cola ela fazia pingos para simbolizar as bolas, depois ela resolveu passar cola e colar glitter, porém a cola não estava muito boa e não pegou bem o glitter, daí ela não gostou do resultado final da árvore, mas estas três primeiras ficaram assim. Depois, com outras três cças e o restante, ela fez diferente, ela

pegou bolas coloridas que ela havia recortado para fazer a vela e resolveu colocar nos extremos da árvore, ela passava cola e as cças colavam. É importante lembrar que praticamente todas as cças colavam os triângulos em locais irregulares, que no final não representam uma árvore, porém a professora descolava e pedia para que as cças auxiliassem na colagem, apenas uma cça não foi preciso descolar.

b) Atividades Lúdicas:

- 1) Às 8:45hs as cças foram para o tanque de areia brincarem.
- 2) A educadora entrega blocos de montar para as cças que ficam na sala.
- 3) As cças parciais ficam na sala brincando até as 11:30hs.
- 4) Após o café, a agente pediu para as cças retirarem os sapatos, pois elas iriam para o 'Solarium' (área livre, como um roda-roda, um escorregador, um balanço e dois cavalinhos). As cças obedeceram e depois foram brincar. A agente pegou um saco cheio de brinquedos e deu para as cças, neste havia pазinhas, baldes, vidros vazios de xampus, etc. Enquanto as cças brincavam a agente apenas olhava e as organizava quando necessário (caso estivessem fazendo muita bagunça). As cças foram levadas, primeiro os meninos, depois as meninas para serem pesadas e medidas. Alguns cças queriam subir nos cavalinhos e pediam auxílio da agente que dizia: "Vamos, vocês sabem", sem se levantar, daí se as cças insistiam ele se levantava e os auxiliava a subir. As cças ficaram em torno de 1 hora na areia.
- 5) As outras cças ficaram na sala brincando com blocos de montar.
- 6) As cças parciais (3) ficaram com a professora, que pegou giz colorido e as levou para o pátio, molhou os gizes e deu um para cada cça para que pintassem o chão, as cças poderiam desenhar o que quisessem e elas ficaram realizando esta atividade até o horário de irem embora às 11:30hs.
- 7) Depois do café, a professora pediu que as cças tirassem os sapatos e as levou para uma das áreas externas da creche, que tem um tanque de areia, três escorregadores, um gira-gira e dois cavalinhos. Este local é dividido por uma cerca de outro local onde há uma piscina e três

chuveiros e quando a professora chegou lá com as cças, outras cças estavam tomando banho na piscina e as cças do CII ficaram sentadas observando as cças nadarem, somente algumas cças foram brincar; para que as crianças pudessem brincar, a professora pegou um cesto com alguns brinquedos: pás, baldes e potes. Enquanto as cças brincavam a professora escrevia um bilhete para cada cça dizendo que elas deveriam trazer roupa de banho no dia seguinte, pois elas iriam à piscina.

8) Às 10:20 a professora levou as cças para a sala e pegou um saco com blocos de montar para que as cças brincassem na sala.

9) Enquanto uma cça fazia a atividade com a professora, as outras ficavam brincando no chão com blocos de montar.

10) As cças brincaram um pouco, com brinquedos que estavam dentro de uma caixa (guitarras de brinquedo, blocos, carrinhos), esperando o horário de tomar o café.

11) Após o término da atividade (árvore de Natal), aproximadamente às 9:45hs a professora levou as cças para darem uma volta na escola, pois ela disse que já estava quase no horário do banho. A professora e agente levaram as cças para uma área livre onde outras professoras estavam cortando símbolos do Natal no esopor: botinha e estrela. As cças ficaram brincando com as cças maiores.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após receberem todas as suas cças a agente e a educadora levaram-nas ao banheiro.

2) Às 9:20 as cças foram levadas novamente ao banheiro.

3) Às 9:40hs as cças são levadas, pela agente, em pequenos grupos, para tomarem banho. E depois que saem do banho a educadora penteava o cabelo e passava pente fino para tirar os piolhos daquelas cças que ela considerava “as mais críticas”.

4) Depois do almoço as cças são levadas ao banheiro.

- 5) A agente leva as cças em pequenos grupos para escovarem os dentes.
- 6) A agente chamou as cças e disse que era para elas calçarem os sapatos.
- 7) Após o almoço as cças foram para a sala e as integrais (8) foram organizadas para tomar banho.
- 8) Após tomarem banho a professora penteava o cabelo das cças.
- 9) Por volta de 11:15hs, as cças lavaram as mãos e pegaram as mochilas para aguardarem as mães.
- 10) Depois às 10:00hs a agente começou a dar banho nas cças que ficam no período integral. A agente deu banho nas cças e a professora penteou o cabelo das mesmas. Depois que todas as cças integrais tomaram banho, a professora colocou sabonete na mão das cças parciais para que estas lavassem as mãos, pois estava no horário do almoço.
- 11) Após uns 15 minutos que a professora estava ali, a agente disse que começaria a dar banho nas cças, e escolheu três meninas e levou para tomar banho. Depois de tomar banho a professora penteava as cças. A agente reclamou para a professora que a mãe de uma das cças tinha mandado uma roupa toda suja, encardida e a professora me disse que aquela criança ficava jogada, que estava cheia de piolhos, que toda semana a professora tinha que passar pente fino na cabeça dela. A professora disse que conversou com a mãe que disse: “as outras mães tem que cuidar também” e a professora disse que as outras mães cuidam, mas que aquela cça sempre está com piolho. A professora passou o pente fino na cabeça da cça e saiu um monte de piolhos, alguns a professora pegou na sua camiseta e depois quando juntou os cabelos da cça que estava no chão, a professora viu mais alguns
.
- 12) Depois do almoço as cças foram lavar as mãos.
- 13) Depois as cças tomaram café (8:00hs).
- 14) Às 9:10hs as cças foram tomar suco.

15) Às 10:25hs as cças vão almoçar; a educadora distribui a comida já servida nos pratos para cada cça e orienta para que estas comam quietas, sentadas; após o almoço as cças comem sobremesa e bebem água.

16) Depois as cças foram levadas para tomar café, elas sentaram-se à mesa e foi servido individualmente leite com chocolate no copo e bolacha, uma das cças não quis o leite, daí a agente disse que é porque ela só toma leite na mamadeira e não se acostumou com o copo. As cças levaram uns 20 minutos tomando café. Nesse momento a professora intervém só mantendo a ordem para que as cças não briguem.

17) Às 9:30hs uma das merendeiras trouxe suco e a agente distribuiu para as cças.

18) Posteriormente, a agente levou as cças para almoçarem.

19) Depois, as cças foram levadas ao refeitório para tomarem leite e comerem bolacha.

20) Enquanto as cças estavam na área externa, às 9:30hs, a merendeira trouxe suco para que a agente desse para as cças.

21) Todas as cças foram para o refeitório onde almoçaram. No momento do almoço a professora e a agente apenas davam ordens para que as cças ficassem quietas, sentadas corretamente e quando alguma pedia mais elas falavam para que a cça se dirigisse à merendeira para pegar mais comida.

22) Por volta de 8:00hs as cças foram tomar café, comeram bolacha e tomaram leite.

23) Às 9:00hs a professora interrompeu a atividade, pois estava no horário do suco; daí ela disse: “É difícil de manhã, quando começa a andar tem que parar para tomar suco”. A professora levou as cças ao refeitório onde tomaram suco.

24) Após tomarem banho, as cças foram almoçar; algumas cças repetiram. Havia arroz, feijão, abobrinha e ovo.

25) As cças integrais são levadas para a sala do B2 para dormirem.

26) Depois que todas as cças integrais tomaram banho a agente as levou para dormir.

27) A agente foi até outra sala (onde as cças dormem) para poder arrumar os colchonetes no chão, depois foi até a sala do CI1 e pegou as cças integrais (8) e levou para dormirem, as cças integrais dormem das 11:00 às 13:00hs.

28) A agente foi até a sala do B2 onde as cças do CI1 dormem e arrumou os colchonetes para as cças; enquanto ela fazia isso a professora esperou no sofá com as cças.

29) Posteriormente a professora me disse que teria que ir ao médico e, portanto, deixaria as cças com a tia J, além da agente, porém J. só ia até a sala quando a agente chamava, pois tinha dois nutricionistas que estavam fazendo um trabalho de pesar as cças e ela estava monitorando isso.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

✓ Episódios do CI2:

a) Atividades Didáticas:

1) A educadora levou as cças para a sala, às 13:30hs, cantou algumas músicas com as cças e depois explicou as atividades que fariam naquele dia.

2) Depois de conversar com as cças, a professora cantou com as mesmas uma música sobre os dias da semana e disse que dia era aquele.

3) Após a escovação a educadora levou as cças até uma sala estruturada com 4 mesas com 4 carteiras cada; foi necessário pegar mais 2 carteiras pois haviam 18 cças. Nesta sala a educadora entregou folhas em branco, uma para cada cça, e pediu para que pintassem de verde ou de amarelo (as cças escolhiam qual cor queriam). A educadora desenhou na lousa como seria a atividade; esta fez um risco no formato de uma folha, depois coloriu com giz, mostrando para as cças qual seria o movimento do lápis e chegou até a cantar uma música que dizia que o movimento do lápis era “para cima e para baixo”, depois as cças iniciaram a

atividade. A educadora tentava manter a ordem, disse que só queria ouvir o som do giz de cera e somente olhava a atividade quando alguma cça pedia, ou quando estavam fazendo muito barulho. À medida que as cças terminavam, a educadora passava na mesa, elogiava algumas cças, que se aproximava mais do que foi exigido e colocava o nome das cças na folha. Depois de recolhida todas as folhas, a educadora sentou as cças em círculo, pegou uma folha que havia pintado toda de amarelo e mostrou o que seria feito com a folha e cortou duas tiras, colocou uma na outra e colocou uma estrela, escrita Brasil no centro; depois fechou a tira e pediu que eu colocasse na minha cabeça e ela disse para as cças que no dia seguinte ela traria as tiras cortadas com as estrelas e cada cça montaria sua tiara. As cças gostaram e disseram que havia ficado bonito. Depois as cças foram levadas para o pátio da escola para esperarem os pais.

4) Depois as cças foram levadas para uma sala onde há mesas e cadeiras, cada mesa tem quatro cadeiras. A professora pegou um livrinho sobre primavera que cada cça havia feito e entregou para cada uma, depois perguntou quem queria ir lá na frente contar a história das plantas (pois no livro em cada folha é um estágio de desenvolvimento das plantas). Uma cça foi, mas não falou, daí a professora contou a história, depois outra cça foi, mas também não falou. Depois a professora entregou para cada cça a pasta com as atividades que cada um já fez no semestre e disse que era para eles guardarem o livrinho na primeira página, uma das cças não tinha pasta, daí a professora disse que ele não deveria esquecer de pedir para a mãe levar a pasta. Posteriormente a professora cantou uma música sobre uma tartaruguinha que tinha se quebrado, mas lá no céu Deus a consertou, depois ela desenhou no quadro uma tartaruga e perguntava: “Tartaruga tem patas? Tem olhos? Boca? Nariz?” E as cças respondiam, depois ela desenhou uma grama e um sol, daí uma cça disse: “Não tia, é de noite” Daí a professora disse: “Ah, então tem que ser lua”, e a cça disse: “É”, depois que terminou o desenho no quadro, a professora deu uma folha em branco para cada cça e canetinhas e explicou que as canetinhas são para desenhar e não para colorir, que não pode apertar, que quando abrir tem que colocar a tampa do outro lado e depois que usar tem que fechar. As cças desenharam a tartaruga, a professora me chamou para que eu observasse o desenho de uma cça, a única que tinha se aproximado mais do desenho da tartaruga, pois a maioria fez vários rabiscos, ou círculos, algumas desenharam outras coisas. Vale ressaltar que antes de entregar a folha a professora escreveu o nome de cada cça na folha.

5) Quando cheguei na instituição a professora estava no pátio com as cças, onde estava realizando uma atividade. Ela me disse que estava completando o livro do dia das crianças, neste livro as cças haviam recortado papéis em EVA e colado, feito a mão com tinta, a colagem de uma casa, dentre outras. A atividade de hoje era fazer o pé; a professora passou tinta no pé de cada cça e depois fez a marca no papel; ela fez isso com uma cça de cada vez; a cça dizia se queria colorido ou de uma cor só e ela pintava com pincel; as cças que diziam que queriam colorido a educadora incentivava a fazerem colorido. Nesta atividade percebi que a maioria das cças não sabiam as cores, pois elas apontavam o amarelo e diziam que era o vermelho, quando a professora perguntava que cor era a que estava no pincel, elas não sabiam responder; depois de fazer a atividade com todas as cças a professora pendurou os desenhos para que secassem.

6) Após escovarem os dentes a professora entregou o livro para cada cça e os levou para a sala estruturada. Lá chegando pediu que sentassem e olhassem seus livros; depois disse que eles iriam fazer a capa do livro. As cças já haviam feito um palhaço e agora iriam colar este palhaço em uma folha para fazer a capa. A professora deu uma folha para cada cça e mostrou como deveriam passar cola para colarem o palhaço; depois deu uma tampinha de garrafa com um pouco de cola para cada cça e pediu que fizessem a atividade. A professora auxiliou algumas cças a colarem o palhaço, pois estas estavam colando torto, ou mesmo deixando parte do palhaço de fora da folha. Depois de colarem a professora pediu que uma cça de cada vez levasse o palhaço para ela colocar na capa do livro. Ela chamou as cças e grampeou as capas.

b) Atividades Lúdicas:

1) Depois as cças foram para o tanque de areia onde brincaram até o jantar (14:50hs). No momento da brincadeira a educadora pediu para que as cças não brigassem e quando terminou o horário pediu para que as cças guardassem os brinquedos e colocassem os sapatos.

2) Cheguei na instituição às 13:30hs, a professora estava levando as cças para darem comida para os coelhos. Cada cça trouxe um tipo de folhagem e a professora distribuiu e disse para as cças alimentarem os coelhos, pois na escola há um local onde existem vários coelhos e que as cças vão visitar. Depois que as cças deram comida para o coelho, a professora pediu para que eles tirassem o tênis e fossem brincar na areia. As cças ficaram na areia em torno de uma

hora. A professora pegou um saco com baldes, pás, vidros de xampus vazios, dentre outros objetos que as cças usaram para brincar na areia.

3) Depois que as cças terminaram a professora recolheu a atividade e as canetinhas e pegou uma fita de vídeo “Xuxa só para baixinhos 5: O circo” e levou as cças para a sala de multimeios, mas chegando lá havia uma fita de vídeo do filme: Sherek e as cças quiseram ver este filme e a professora colocou a fita até o horário das cças irem para casa.

4) Depois que cada cça realizava a atividade, elas foram brincar na areia; elas tinham baldes, pás, potes e algumas pegaram água para brincar de fazer bolos, etc. Nesta atividade a professora só chamou a atenção dos que estavam brigando e quando uma cça a solicitava ela respondia.

5) Após lancharem, a professora levou as cças para o pátio, onde elas brincaram de cachorro, subiram em cima dos bancos e andaram de quatro, imitando cachorro, depois a professora pediu para eles passarem embaixo do banco.

6) Depois a professora deu uma folha em branco para cada cça e um pouco de massinha para que fizessem o que quisessem. Uma cça fez um círculo, a professora elogiou e pediu que este mostrasse o círculo para as outras cças e depois pediu para que as cças guardassem a massinha na folha e dobrassem para não cair, pois estava na hora de irem para o pátio esperarem os pais. Daí a professora levou as cças até o pátio, pediu para que elas se sentassem e aguardassem os pais.

7) Depois, pediu que as cças retirassem os sapatos e fossem brincar na areia. Ela pegou um saco com sucata (vidros de xampu, latas, etc) e deu para as cças brincarem na areia, e pediu para que as cças não ficassem no sol.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após brincarem, a educadora pediu às cças que colocassem os sapatos; na hora de colocar os sapatos a educadora auxiliava as cças a amarrarem o tênis e quando colocavam o tênis no pé trocado ela pedia que as cças tirassem e colocassem novamente.

- 2) Após o jantar as cças foram escovar os dentes. No momento da escovação a educadora chama cada cça, coloca pasta dente na escova e pede para elas irem escovar (Há um bebedouro com umas 6 torneiras), depois as cças entregam as escovas e enxugam as mãos.
- 3) Depois a professora reuniu as cças disse para que cada uma calçasse o tênis, as cças pediam ajuda para amarrar os cadarços dos tênis, depois colocou sabão na mão de cada cça e pediu para elas irem lavar as mãos e depois as levou para o refeitório.
- 4) A educadora levou as cças para escovar os dentes. Primeiro ela chamou as meninas, depois os meninos, ela entregava a escova com a pasta de dente para cada cça e depois guardava, as cças enxugavam as mãos em uma toalha.
- 5) Depois a professora colocou as cças em fila, colocou sabão na mão de cada um e pediu que estes lavassem as mãos; quando as cças terminaram de lavar as mãos ela deu a toalha para eles enxugarem e pediu que cada cça enxugasse e depois passasse para o colega e formassem uma fila de meninos e outras de meninas. No momento de lavar as mãos, a educadora primeiro pediu que as meninas fizessem, depois os meninos.
- 6) Depois pediu que as cças sentassem, pois iriam escovar os dentes; primeiro ela deu as escovas para as meninas, após todas as meninas escovarem, ela deu as escovas para os meninos, vale ressaltar que a professora passa a pasta na escova e entrega para cada cça que depois que escova devolve para a professora que guarda.
- 7) Depois a professora pediu para que os meninos fossem buscar seus sapatos para calçarem e quando eles voltaram, ela pediu que as meninas fizessem o mesmo.
- 8) Às 14:30hs pediu que as cças ajudassem a guardar os brinquedos no saco, depois que estas ficassem sentadas perto do bebedouro, pois iriam lavar as mãos. A professora colocou sabão na mão das cças e pediu que fossem lavar; primeiro ela mandou as meninas, depois os meninos.
- 9) Após brincarem as cças foram jantar, uma cça juntou sozinha, pois teve que tomar banho antes de jantar, pois tinha feito cocô.

10) As cças lancharam e comeram sobremesa.

11) Depois as cças foram lanchar uma das cças não quis a merenda; a professora me disse que insiste mais com as cças que são parciais, pois algumas as mães disseram que não comeram em casa, já as integrais almoçam na escola.

12) Posteriormente, levou as cças ao refeitório para jantarem; algumas cças não quiseram comer e a professora me disse que não se importava, pois era cças parciais, que tinham almoçado em casa. Depois de jantarem comeram a sobremesa (abacaxi).

13) Após o jantar, a professora levou as cças até o pátio, pois uma auxiliar de dentista iria ensiná-las a escovar os dentes (essa auxiliar vai periodicamente à creche). A professora colocou as cças enfileiradas uma do lado da outra e deu uma escova para cada uma. A auxiliar de dentista pegou uma escova e ensinou as cças quais os movimentos estas deveriam fazer, ela orientava e auxiliava as cças que estavam fazendo errado. A profissional disse que uma das cças estava com os dentes muito ruins, mas que a mãe não o levava no posto e ela teria que colocar abandono na ficha e a professora disse que em casos como esse deveria chamar o conselho tutelar. A cça tem várias cáries, a professora disse que ela só come besteira e a mãe fala que é porque ele não gosta de nada, só de salgadinho, refrigerante e miojo; a professora disse que conversou com a mãe, mas que esta não gostou.

d) Atividades Disciplinares:

1) Uma das cças disse a educadora “tia, fiz cocô”; a educadora disse para a cça que esta iria ficar um tempo naquele estado para ver como era ruim ficar fedido. A educadora me disse que já havia pedido várias vezes para aquela cça dizer quando estivesse com vontade de ir ao banheiro, porém ele fazia sempre isso, de propósito, por isso ele tem que aprender. Depois de alguns minutos ela falou para a cça pegar a mochila e ir procurar a tia responsável pela lavanderia para lhe dar banho. A cça ficou uns 15 minutos esperando para ser trocada e enquanto isso as outras cças foram jantar e quando a cça terminou o banho também jantou, só que sozinha, pois as outras cças já haviam terminado.

Apêndice C:

Os episódios da instituição particular de acordo com os núcleos temáticos.

✓ Episódios do Berçário:

a) Atividades Didáticas:

1) Após todas as cças terem chegado a professora pegou folhas em branco, um alfinete grosso, uma esponja, uma caixa com formas geométricas e um livro de insetos e conduziu as cças até uma mesa grande que fica no pátio da escola, pois não queria ficar na sala que usualmente ela fica, pois os bebês estavam dormindo e ela tinha receio de os acordar. Quando chegou na mesa colocou as 4 cças sentadas de frente para ela e abriu o livro sobre insetos e começou a mostrar para as cças e perguntar qual inseto era, as cças respondiam, ela dizia: 'Muito bem.' E assim conduziu até o final do livro, depois passou o livro para as cças olharem uma de cada vez. Enquanto uma olhava, ela preparou uma atividade de furar o papel para as outras cças. Numa folha em branco ela riscou um quadrado e deu um alfinete grosso e disse para as cças que era para furar só dentro do quadrado, daí ela colocou uma esponja (do tamanho da folha) por baixo da folha, a folha e deu o alfinete para a cça (cada uma fez de uma vez) e a cça realizava a atividade. Depois ela pegou a caixa com as formas geométricas, ela pegava, por exemplo, um círculo e perguntava para as cças qual era a forma as cças respondiam e ela perguntava qual era a cor e depois ela dizia: Muito bem, as vezes ela perguntava para o grupo, outras vezes ela dirigia para uma cça, as formas mostradas foram círculo e quadrado, e as cores: vermelho, azul e amarelo; de pois de mostrar as formas ela pegava dois círculos, um grande e outro pequeno e colocava junto e perguntava para as cças qual era o maior e o menor e as cças apontavam. Depois ela deu as formas para as cças brincarem, estas fizeram carrinhos, casas, etc. Depois a professora pegou duas mesas de plástico e as cças ficaram brincando nestas, de subir, sentar na parte alta.

2) Depois, a professora entregou uma folha que estava desenhada com um carrinho que depois das cças pintarem ela iria recortar, pois era uma dobradura de um carrinho, ela escreveu o nome de cada cça na folha e entregou a folha e perguntou que cor de giz de cera queriam, as cças pegaram o giz (primeiramente todas pegaram a mesma cor) depois elas iam trocando e pegando outras cores, depois a professora recolheu e me disse: “Agora eu levo, corto e monto para eles, pois eles são pequenos ainda e não sabem cortar, colar”.

3) Depois a professora disse para eles que iriam fazer uma atividade de dobradura, da joaninha, ela escreveu o nome na folha de cada cça e deu a filha, colocou a joaninha e depois entregou papel crepom preto e disse para as cças que elas iriam fazer bolinhas com o papel para colocar no corpo da joaninha, algumas cças disseram que não sabiam e a professora disse para eles se esforçarem que conseguiam e a todo o momento elogiava o que eles fizeram; depois colocou pingos de cola no corpo da joaninha e pediu para que eles colassem as bolinhas no corpo onde houvesse pingos de cola. Depois a professora deu giz de cera para que as cças fizessem o matinho onde a joaninha estava e posteriormente recolheu a atividade.

4) A professora pegou algumas formas geométricas e perguntou para as cças qual era a cor, as formas usadas foram círculo e quadrado, as cores; azul, amarelo e vermelho. Para perguntar a cor das formas a professora cantou uma música: “Preste atenção, me diga então, que forma é esta aqui na minha mão?”.

5) A professora me disse que cada sala está estudando um animal em extinção e que o berçário ficou com o tamanduá, daí ela levou uma figura do tamanduá e mostrou para as cças, perguntou se ela sabia o que ele comia e uma das cças respondeu que eram formiguinhas. Depois, a professora me disse que era difícil trabalhar isso com eles, pois são muito pequenos e isso se distancia da realidade deles, que no ano passado ela trabalhou com a tartaruga e eles aprenderam bastante, pois conhecem mais, e que esse ano ela queria fazer a tartaruga novamente, mas a diretora não deixou, disse que não podia repetir os bichos.

6) A educadora disse para as cças que eles iriam fazer uma galinha da angola, ela deu uma folha para cada cça e nesta folha havia todas as partes da galinha da angola que as cças pintaram conforme o modelo e depois recortariam para montar a galinha. Após entregar as folhas as cças pintaram, quando terminaram cada professora pegou suas cças e levou para suas salas.

7) A educadora primeiramente mostrou para as cças um livro sobre aves, conversou com as cças sobre as aves, fez perguntas, como: “O que tem a ave? Ela tem asa, pena?” e as cças respondiam, depois ela entregou o livro para as cças que folhearam uma de cada vez.

8) A professora entregou uma folha com o desenho de um beija-flor, ela perguntou para as cças que pássaro era e estas responderam, depois ela disse que cada cça iria pintar uma parte do beija-flor e passou o desenho para cada cça, ela perguntava que cor de giz eles queriam e pedia para que eles pegassem a cor.

9) A professora pegou um calendário que ela está montando com as cças, feito em um papel grande onde cada dia é representado por um quadrado e pediu para uma cça que ainda não havia pintado no calendário que pintasse no dia de hoje. Cada dia uma cça pinta um dia.

10) A professora fez uma atividade de dobradura, ela pegou dois triângulos, um pequeno e um grande, perguntou para cada cça qual era o pequeno e qual era o grande e depois deu uma folha para cada cça. Cada cça colou na folha um triângulo grande e outro pequeno, a professora dobrava o triângulo ao meio e pedia para que as cças ajudassem depois ela passava cola e colocava no papel e pedia para que as cças apertassem para colar.

11) Depois a professora pegou uma caixa com várias formas geométricas, ela pegava uma forma e perguntava para as cças que forma era e de qual cor, depois ela distribuiu as formas para as cças que brincaram um pouco. A professora perguntou para cada cça o que elas iam fazer com as formas e elas responderam: trem, caminhão e carro.

12) Hoje havia três cças, e quando a primeira terminou de ver o livro a professora entregou uma folha para que fizesse a dobradura, depois deu três quadrados vermelhos, contou com a cça quantos eram, disse que era o mesmo número que a idade dele e depois dobrou cada quadrado duas vezes e colou no papel; no momento da dobradura a professora dobrava e pedia para a cça ajudá-la apertando no local dobrado. Depois, ela fez a atividade com outra cça, e enquanto isso a terceira via o livro e depois fez com esta; enquanto a professora fazia a atividade com a terceira cça as outras duas levantaram, deitaram no chão, foram pegar blocos para brincar.

13) Posteriormente, a professora disse às cças que estas iriam pintar a bandeira do país que estavam estudando e perguntou que país era este, e as cças responderam: “Estados Unidos” e a professora mostrou as cores da bandeira e disse que cada um pintaria um pouco; depois ela passou a folha para que cada cça pintasse uma parte, ela mostrava os lápis (vermelho e azul)

perguntava qual a cça queria e depois dava e dizia onde ela tinha que pintar e assim fez com cada uma das três cças.

14) A professora também mostrou uma ave de brinquedo e perguntou que animal era aquele e as cças responderam: “Ave” e depois ela perguntou: “Por que era uma ave?” e as cça disseram: “Porque tem bico, pena, asas”.

15) Posteriormente a professora pegou a folha do tamanduá e uma das cças antes dela perguntar que animal era já disse: “Tamanduá” e a professora perguntou o que estava acontecendo com o tamanduá e uma das cças disse: “Está morrendo, estão botando fogo nas matas, florestas” e a professora então disse que ele era uma animal em extinção e as cças repetiram.

16) Antes de iniciar a atividade a professora contou uma história: Besouro e a Prata para as cças que ficaram atentas escutando a história e em alguns momentos perguntavam: “tia, o que é isso?” e a professora respondia, após o término da história a professora entregou o livro para que as cças passassem e olhassem.

17) Cheguei na escola às 13:30hs, inicialmente todas as cças da educação infantil cantaram o hino nacional, depois uma das professoras pediu que todas as cças se sentassem, pois ela iria contar uma história e colocar uma música. Ela contou a história da galinha da angola e depois colocou uma música também sobre a galinha da angola.

18) Depois, a professora contou uma história da galinha e o ovo, as cças ficaram atentas, prestaram atenção e muitas vezes apontavam para o livro querendo contar a história.

19) Primeiramente contou uma estória para as cças de uma gaivota que havia deixado marcas na areia, depois de contar a estória, passou o livro para que cada cça visse.

b) Atividades Lúdicas:

1) Após o lanche as cças foram para a areia lá ficaram até 16:45hs, elas pegaram baldinhos, pazinhas, lá havia também um escorregador e uma roda. A professora só intervia quando as cças brigavam, ou quando ela era solicitada por elas. Depois de uns 15 minutos que estávamos

na areia chegou a outra professora com dois bebês, os colocou na areia e deu baldes e pzinhas para eles, depois de uns 40 minutos levou-os para tomar banho, um de cada vez.

2) Das 16:45hs até as 17:30hs as cças brincaram na sala. Nesse momento foi muito interessante que uma das cças reproduziu o que a professora havia feito de atividade com as formas geométricas com outro colega. Ela cantava: “Preste atenção aqui na minha mão, que forma é esta?” (esqueci de mencionar que a professora perguntava cantando) E aí o colega respondia e ela dizia: “Muito bem!”.

3) A professora pegou uma caixa com blocos de montar e deu para as cças brincarem, neste momento ela sentou-se no chão e foi montar coisas com as cças.

4) Após o lanche ela levou as cças no parque, eles brincaram na areia, depois no tobogã, no roda a roda e ficaram uns 45 minutos no parque, fazendo atividades livres, a professora só intervinha para chamar a atenção quando alguma cça estava bagunçando. Neste momento a agente responsável pelos bebês trouxe dois bebês, um ficou no carrinho e o outro chão, a professora disse que ela sempre leva os bebês lá, que ela dá banho neles depois leva lá, ou, os deixa lá e depois pega um a um para dar banho. Neste momento, a cça que chegou e foi dormir também já tinha acordado e foi para o parque, porém não quis brincar.

5) A professora colocou um filme do Ursinho Pooh que o pai de um dos bebês havia levado para as cças assistirem até o horário dos pais buscarem.

6) Depois do lanche as cças foram para a areia onde brincaram com baldes e pás, em certo momento a professora brincou com as cças de lobo mau, as cças se escondiam e ela aparecia, daí as cças gritavam e pediam para ela fazer novamente.

7) As cças brincaram com os brinquedos disponíveis na sala das 17:00hs, até o horário dos pais irem buscá-las.

8) Depois a professora deu as formas para as cças brincarem, estas fizeram carrinho, trens, bolo, balas, etc.

9) A professora deixou as cças brincando com blocos de montar até que ela reunisse todo o material para a atividade que fariam.

10) No parque as cças brincaram com baldes e pás, fizeram bolos e solicitaram a presença da professora algumas vezes, pediram para que ela fosse cantar parabéns com eles e ela sempre atendia os chamados.

11) As cças ficaram brincando com blocos de montar, estas montaram casas, trens e armas, ficaram nesta atividade das 17:00hs até o horário dos pais irem buscá-los.

c) Atividades de Cuidado:

1) Após brincarem na areia a professora levou as cças para lavarem as mãos; ela lavou as mãos, os pés e os rostos de cada cça e depois levou para a sala onde trocou a roupa das mesmas.

2) Depois a professora levou as cças para o banheiro, lavou as mãos e os pés de cada uma e as levou para a sala onde estas foram trocadas.

3) Posteriormente a professora levou as cças para lavarem as mãos.

4) Após o lanche as cças foram escovar os dentes, neste momento a professora entregou a escova de dente de cada um e cantou uma música que ensina a escovar os dentes e fez gestos para as cças de como elas deveriam escovar os dentes.

5) Por volta das 17:00hs as cças saíram da areia e a professora as levou para lavarem as mãos e depois foi até a sala do B1e B2 e trocou as cças.

6) Depois de lancharem a professora levou as cças para irem ao banheiro e para escovarem os dentes.

7) Às 16:50 a professora levou as cças para lavarem as mãos e depois foi até a sala do berçário onde trocou as cças.

8) Uma das cças disse que iria ajudar a outra professora (responsável pelas cças de até 2 anos) a dar banho nos bebês e acompanhou esta professora no momento do banho dos dois bebês.

9) Às 15:00hs foi a hora do lanche, a professora pegou a lancheira de cada cça, colocava a toalhinha de cada um e depois colocava o lanche, ela primeiro colocava os sólidos e depois os líquidos, pois ela me disse que se colocasse o suco/leite primeiro que eles só beberiam o suco/leite e que não comeriam. As cças trocavam comidas.

10) Depois foi o momento do lanche, ela sentou as cças na mesa, deu primeiro os alimentos sólidos e depois o suco e a sobremesa.

11) As cças foram lanche, neste momento, como já observado outras vezes, a professora dá primeiro os alimentos sólidos e frutas e depois o suco e doces.

12) Após esta atividade as cças foram lanche. A professora como das outras vezes, deu primeiro as frutas, depois os sólidos e por último os líquidos. A professora também repartiu o lanche, pois uma cça trouxe chocolates para todos e outra trouxe duas espigas de milho e a professora deu uma para a cça e repartiu a outra entre as duas cças. A professora disse que as cças gostam uma dos lanches das outras e sempre trocam, pedem um pedacinho do lanche da outra.

13) A professora do Berçário, levou as cças para o pátio, pois na sala do Berçário alguns bebês estavam dormindo.

14) A professora levou as cças para a sala principal, pois na sala do berçário havia dois bebês dormindo.

d) Atividades Disciplinares: 0 episódios

✓ **Episódios do Maternal:**

a) Atividades Didáticas:

1) Na sala tem diversas garrafas pet cheias de água com líquidos coloridos e desenhado com tinta, no exterior, estão vogais e consoantes. A professora pegava uma garrafa e mostrava para as cças e perguntava que letra era, e se era vogal ou consoante, fez isso com todas as vogais, com as letras P, R, S, V e depois disse para as cças que iria introduzir uma nova letra e trouxe uma garrafa com a letra D, depois a ligou com todas as vogais e perguntava para as cças que palavras poderíamos formar com da, de, di, do e du.

2) Depois dessa atividade disse para as cças que eles iriam desenhar o semáforo. Pegou três placas que ela confeccionou, uma vermelha com a palavra Pare no meio, outra amarela com a palavra Atenção e outra verde com a palavra Siga, perguntou para as cças o que significava cada cor no trânsito, deu exemplos, perguntou para as cças se elas sabiam onde deveriam andar no banco da frente ou de trás e as cças responderam que no banco de trás, daí a professora deu um exemplo de quando não se usa cinto de segurança o que acontece e que é necessário usar, mesmo as cças no banco de trás. Ela trouxe várias folhas com um semáforo em branco, daí ela colou um no quadro e desenhou, perguntando para as cças que cor era cada bolinha, depois disse que por fora poderiam desenhar como quisessem. Depois da explicação chamou as cças uma a uma e lhes entregou uma folha com o desenho do semáforo e o conjunto de giz de cera de cada cça e disse que se alguma não tivesse uma das cores, que o colega emprestasse. No meio da atividade perguntou para as cças se as cores do semáforo eram primárias, perguntou de cada cor em separado: “Professora: Vermelho? Cças: Primária. Professora: Amarelo? Cças: Primária e Professora: Verde? Cças: secundária”. A medida que as cças terminavam a atividade a professora elogiava e recolhia. Uma das cças disse: “Tia, ele fez tudo fora” Daí a professora disse: “Vocês não se lembram o que conversamos? As cças responderam: Não”, e a professora disse: “De que não existe nada feito”.

3) Depois desta atividade a professora disse que iria perguntar para cada cça como havia sido o fim de semana e depois elas iriam desenhar. Ela perguntou a cada cça, esta dizia o que tinha feito, ao final, ela contou como foi o dela, foi até o quadro e desenhou e depois fez outro desenho só com rabiscos e perguntou: “Assim eu consigo ver o R. a M. e eu?” As cças responderam: “Não” e a professora disse: “Então, não quero que faça assim, é para colocar

perna, olho, braço, boca, tá?”. Quando as cças terminaram de desenhar o fim de semana a professora chamou um a um. Quando a cça entregava o desenho a professora perguntava o que ela tinha desenhado e a cça explicava e a professora dizia: “Muito bem”.

4) Cheguei na instituição as às 13:30hs, as crianças da educação infantil estavam todas na sala de espera e a professora do pré propôs uma atividade com papel camurça para as cças, ela dava um pedaço de camurça preto e giz de cera e pedia para que cada turma desenhasse o animal que estavam estudando (cada turma estava estudando um animal em extinção). Após terminarem os desenhos cada turma foi para sua sala e chegando na sala a professora colocou o desenho numa folha branca e escreveu o nome da cça.

5) Depois, a professora perguntou quem havia feito a tarefa de casa, que era recortar palavras com a letra M, das seis cças em sala, três fizeram a tarefa. A professora pegou as palavras que as cças trouxeram, leu e depois pediu que cada uma desse duas palavras para o amigo que não tinha trago. Depois, ela escreveu a letra M no quadro, disse como deveriam fazer: “Sobe, desce, sobe e desce”, depois deu uma folha em branco para cada cça, passou cola e pediu que colassem as letras que havia trago, depois passou em cada carteira e escreveu com canetinha a letra M e pediu que as cças copiassem a letra M no restante da folha. As cças realizaram a atividade, depois a professora chamou uma de cada vez para entregar a atividade e deu um desenho de uma galinha para que cada uma colorisse.

6) Ao entregar o desenho a professora perguntou as cores do bico, da crista, etc e disse para as cças prestarem atenção, uma das cças estava fazendo a galinha toda de amarelo, daí a professora disse: “Olha, a crista é vermelha”. Quando as cças terminaram o desenho a professora chamou, uma de cada vez para que entregasse.

7) Posteriormente, a professora deu uma ave para cada cça, no dia anterior as cças escolheram que aves gostariam de ser e hoje elas iriam pintar essa ave, para depois poderem pendurar no varal. As aves escolhidas pelas cças foram: beija-flor, coruja, pintinho, avestruz e um pato.

8) Quando as cças terminaram de pintar a ave a professora recolheu e disse que elas iriam fazer mais uma página do livro da vida, que elas já tinham desenhado a fruta preferida e que agora iriam fazer a comida preferida. Ela perguntou: “Quem assiste páginas da vida?” e as

cças responderam : “eu, eu....”, depois ela disse que como eles já tinham desenhado a fruta que mais gostavam, agora iriam fazer a comida de que mais gostava e depois perguntou a cada uma das cças qual era a comida preferida, umas tiveram dificuldade para responder e disseram a mesma coisa que outro colega, as respostas dadas pelas cças foram: feijoada, macarrão, miojo, salsicha, arroz, feijão e carne. Depois a professora escreveu numa folha em branco, na parte superior: “Minha comida preferida é..” e entregou uma folha para cada cça e disse para que desenhassem o que haviam respondido para ela, depois chamou uma cça de cada vez e perguntou qual era a comida que tinham desenhado e escreveu o nome da comida na frente da mesma.

9) Depois, a professora disse as cças que estas iriam vestir o boneco do pai. A professora recortou em cartolina a figura de uma pessoa: cabeça, braços, tronco e pernas e disse para as cças que cada dupla se encarregaria de vestir uma parte do pai: camisa, calça e sapato. Depois, ela entregou papel crepom para as cças, cada dupla escolheu a cor que iria fazer a roupa, a camisa foi rosa, a calça azul e o sapato vermelho. Depois a professora pediu que as cças picassem o papel crepom, e ela passou cola no boneco e pediu que as cças colassem os pedaços de papel e que era para picar papel pequeno. Primeiro, a dupla responsável pela camisa colou os papéis, depois a dupla da calça e por fim a dupla do sapato. Ao término, a professora chamou uma cça de cada vez, pediu que pegassem a agenda e colou um recadinho.

10) Depois ela disse para as cças que hoje eles iriam aprender uma letrinha nova e as cças exclamaram: ‘Ehehehehe!!!’ A letra apresentada foi a letra N. A professora escreve as letras em uma garrafa pet que contém água colorida, ela coloca a letra por fora com tinta. Depois de falar palavras que comecem com N a professora apresentou o som do N e como fica esta letra com a junção com as vogais, ela mostrou o NA, e perguntou para as cças que palavras começavam com Na e fez isso com todas as vogais. Depois disse que a tarefa de casa seria procurar e recortar palavras que comecem com a letra N.

11) Depois a professora entregou um desenho de um avião para que as cças colorissem. Quando as cças terminaram, a professora pediu que um de cada vez entregasse o desenho.

12) Depois a professora disse que hoje eles fariam mais uma página do livro da vida que eles deveriam desenhar o que gostam que os pais façam. A professora perguntou a cada cça o que ela gostava que os pais fizessem, as respostas foram: brincar na piscina; andar de bicicleta;

levar à escola; passear. A professora chamou uma cça de cada vez e entregou uma folha em branco para que elas desenhasssem o que haviam dito.

13) Depois desta atividade, a professora recolheu o desenho de cada cça (a professora chamou uma cça de cada vez e pediu que descrevessem o desenho, daí ela elogiava) e depois de recolher os desenhos entregou para cada cça uma folha com o nome escrito em letra de forma na parte superior da folha, para que as cças treinassem a escrita do nome, algumas cças já sabem escrever os nomes, outras escrevem algumas letras do nome.

14) A professora entregou para cada cça uma folha em branco e giz de cera para fazerem um desenho livre sobre o Halloween, depois chamou uma cça de cada vez, perguntou o que havia desenhado e escreveu o nome das coisas que a cça ia falando do lado do desenho e depois pediu para que esta cça colocasse olhos, nariz e boca na abóbora que haviam feito (a professora na semana anterior pediu que as cças trouxessem garrafas pet de 2 litros para fazerem uma cestinha para pedir doces no dia do Halloween, depois a professora cortou as garrafas e pintou de laranja), a professora passou cola nas partes da abóbora e deu para a cça colar; ela fez isso individualmente e depois que terminava escrevia o nome com letra de forma em uma folha e pedia para a cça sentar-se e treinar a escrita do nome, enquanto ela fazia a atividade com as outras cças.

15) Quando terminou a atividade da abóbora a professora chamou uma cça de cada vez para entregar a folha com o nome escrito, elogiou aqueles que fizeram corretamente e disse que alguns deveriam prestar mais atenção, pois esqueceram letras do nome ou acrescentaram letras que não tem. Uma das cças escreveu só uma vez o nome e a professora pediu que fizesse novamente e prestasse atenção para não colocar a última letra do nome antes da primeira.

16) Após organizar as cças a professora disse: “Zip zap minha boca vou fechar”, pois ela queria silêncio para poder contar uma história. A história que a professora contou era de uma sinhá que tinha mania de limpeza, lavava tudo, até o jardim, as plantas, os animais, o avião, etc. Para contar esta história a professora utilizou-se do livro e tinha entonações diferentes dependendo das personagens.

17) A professora organizou as mesas e cadeiras, na sala, em semi-círculo e iniciou a aula contando uma estória, a do Cadê o ovo? A professora contava a estória, fazendo gestos, e mostrando o livro para as cças, e enquanto ela contava a estória as cças ficaram quietas escutando. No término da estória ela disse que hoje seria o dia de uma das cças levar o livro para casa e contar a estória para os pais (cada dia, uma cça leva o livro com a estória que foi contada em sala).

18) A professora começou a aulas contando para as cças a história do avião, pois hoje é dia da aviação. Ela levou um jornal com uma matéria sobre Santos Dumont, e falou sobre a vida deste aviador e o 14 Bis. Depois ele fez algumas perguntas para as cças, tais como: “Como é o nome de quem inventou o avião? Qual era o nome do primeiro avião” e as cças respondiam.

19) Após o término do ballet e do judô (16:15hs às 17:00hs).

20) Após o lanche, os meninos foram para a aula de judô e as meninas para a aula de ballet.

21) Depois do lanche as meninas foram para o ballet e os meninos para o judô. As cças permaneceram uma hora nesta atividade.

b) Atividades Lúdicas:

1) Depois de lancharem as cças que não fazem ballet nem judô foram andar de bicicleta no pátio até às 16:15, horário do término destas atividades. Enquanto isso, a professora colou recados na agenda das cças e fez algumas atividades que ela disse nunca conseguir acabar, que é escrever em cartolinas trava-letas para colocar na sala de aula. Ao término do ballet e judô, todas as cças foram para o pátio e andaram de bicicleta até o horário dos pais irem buscá-las (17:30hs). No momento em que andavam de bicicleta as cças trocavam de bicicletas, emprestavam para os colegas e quando alguma não queria emprestar a professora dizia que era para emprestar.

2) Após lancharem as cças foram brincar na areia e permaneceram lá até o horário de irem embora.

3) Após o treino da escrita dos nomes, a professora pegou vários quebra-cabeças de madeira e entregou as cças para que estas montassem, ela disse que no início do ano as cças não sabiam montar, mas agora já montavam todos. Os quebra-cabeças eram árvore, igreja, mãos, trem, tartaruga, etc. As cças trocavam os quebra-cabeças e umas auxiliavam as outras na montagem.

4) A professora espalhou vários quebra-cabeças no chão e as cças escolhiam quais montarem e depois trocavam entre si. Os quebra-cabeças são de madeira e de diversas temáticas: leão, igreja, árvore, mão, tucano, trem, etc.

5) Após esta atividade, foram para o parque onde brincaram na areia, na casinha, nos balanço e em brinquedos que lá estão dispostos, há um que as cças chamam de “brinquedão”, no qual há vários escorregadores (alguns cobertos), escadas, etc. As cças permaneceram no parque até o horário dos pais irem buscá-las.

c) Atividades de Cuidado:

1) Depois disse para as cças irem ao banheiro, primeiro foram os meninos, depois as meninas.

2) Depois a professora mandou as cças irem ao banheiro para lavar as mãos e fazer xixi.

3) Após recolher a folha a professora pedia para a cça ir até o banheiro e depois lavar a mão.

4) Depois as cças foram lanchar. A professora pediu para as cças formarem uma fila e colocou uma cça na frente com as placas de trânsito e foram cantando até o local onde estavam as lancheiras, e na música quando a cça mostrava o vermelho as outras cças tinham que ficar paradas, no amarelo andar devagar e no verde poderiam andar normalmente. Ao chegarem no local, a professora pediu para que cada cça pegasse sua lancheira e se sentasse, depois chamou uma a uma, disse para pegar a bicicleta e ir para o local onde iam lanchar, no pátio. Ao chegar lá era para estacionarem as bicicletas e se sentarem. No momento do lanche a professora deu primeiro a comida sólida para as cças e depois o suco e se tinha alguma sobremesa só entregou no final.

5) A educadora enfileirou as cças e as levou para o pátio onde pegaram suas lancheiras e foram lanche. No momento do lanche a professora parabenizou as cças que trouxeram frutas e primeiro deu a fruta, depois a comida sólida e por fim, o suco.

6) Depois a professora entregou a agenda de cada cça para que estas guardassem na mochila, foi até o pátio onde as mochilas ficam penduradas e as cças guardaram as agendas e pegaram as lancheiras. No momento do lanche a professora disse que as cças deveriam comer primeiro as frutas, depois o sólido e por último o líquido. Uma das cças levou uma salada de frutas e a professora reforçou que aquele lanche era o que continha mais vitaminas, que bolacha tem pouco, que as cças tem que comer muitas frutas.

7) As cças foram até o pátio guardaram a agenda e pegaram as lancheiras, depois se sentaram para lanche, no momento do lanche a professora pede que as cças comam primeiro as frutas e depois os outros alimentos, sempre diz que suco é cheio de vitaminas e melhor do que refrigerante e quando alguma delas leva um alimento em maior quantidade e as outras cças querem ela reparte o alimento.

d) Atividades Disciplinares:

1) Vale ressaltar que hoje as cças trouxeram bicicletas para poder andar e quando algum aluno se mexia muito, atrapalhava a rotina da aula a professora dizia: “Vou diminuir seu tempo de bicicleta”.

2) Enquanto estava na sala de aula a professora dizia para as cças que estavam conversando, brigando, atrapalhando a aula que ela estava marcando o tempo destas cças e isso significava que eles teriam menos tempo no parque. Então, quando as cças foram para o parque, das dez, apenas três não ficaram sentadas esperando algum tempo para depois irem brincar e aos poucos a professora ia liberando-os para brincar.

3) Quando as cças estão conversando muito ou atrapalhando os colegas a professora diz que vai marcar tempo da cça, o que quer dizer que este terá menos tempo no parque do que as outras cças.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)