

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Aline Escobar Magalhães Ribeiro

AS RELAÇÕES NA ESCOLA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DO
ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

MARÍLIA
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Aline Escobar Magalhães Ribeiro

AS RELAÇÕES NA ESCOLA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DO
ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

MARÍLIA
2009

Aline Escobar Magalhães Ribeiro

AS RELAÇÕES NA ESCOLA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DO ENFOQUE
HISTÓRICO-CULTURAL

Data: _____/_____/2009.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Suely Amaral Mello: _____

Profa. Dra. Stela Miller: _____

Prof. Dr. José Milton de Lima: _____

Profa. Dra. Cyntia Graziela G. S. Giroto: _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello: _____

Dedico este trabalho

Ao Guilherme;

À minha família,

Aos meus amigos;

Aos meus professores, em especial aos do Núcleo de Ensino
que motivaram em mim o desejo pelo conhecimento...

Aos meus sobrinhos Pedro, Natália, João, Vitor, Maria Júlia,
Natally...

Aos meus alunos e a todas as crianças...

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Mestre maior.

Ao Guilherme pelo amor, pela paciência, pelo ombro amigo nos momentos difíceis, por ser meu companheiro, amigo, confidente.

À minha família, pela compreensão.

À Eliane, minha cunhada, que me auxiliou gentilmente com a digitação de parte deste texto.

À todos os professores e professoras que enriqueceram a minha jornada na busca por novos conhecimentos do mundo, das pessoas, das crianças... Em especial aos do Núcleo de Ensino do ano de 2001: Suely Amaral Mello; Stela Miller; José Milton de Lima; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; José Carlos Miguel; Maria Valéria Barbosa; Vandeí Pinto da Silva e a outros, que igualmente contribuíram para a minha formação: Dagoberto Buim Arena; Cyntia Graziela G. S. Giroto; Néelson Buck.

À Suely Amaral Mello minha admiração, respeito e eterna gratidão pela orientação, pela acessibilidade, pelo imenso conhecimento, pela paciência e pela oportunidade.

À você, Elieuzza Aparecida de Lima, que é literalmente GRANDE: na alma, no coração, na bondade, na paciência. Você me ensina sempre o valor da generosidade, da amizade, da lealdade. Obrigada pela parceria, pelo apoio e pela paciência com que me auxiliou neste trabalho, pelas leituras e sugestões, pelo carinho... meu beijo amigo e minha eterna gratidão.

Às minhas amigas Karla, Glauciane, Lane, Flávia, Patrícia pela lealdade, carinho, paciência, colaboração amizade... vocês significam muito para mim.

À Sirlêi e à Cintia da seção de Pós-Graduação e à Tininha da Biblioteca pela gentileza e paciência.

À todas as crianças que fizeram e que fazem parte de minha atuação profissional... em especial aos meus pequenos e pequenas que me ensinam todos os dias o quanto vale a pena lutar por seus direitos.

À todos que não mencionei, mas que sabem da importância que têm em minha vida.

Que este não seja o fim, mas o começo de minha história e, igualmente, contribua para o recomeço de muitas histórias...

“Educar és depositar em cada hombre toda la obra humana que le há antecedido: és hacer a cada hombre resumen del mundo vivente, hasta el dia em que vive: esponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre el, y no desarlo debajo de su tiempo, com lo que no podrá salir a flote; és preparar ao hombre para la vida.”

José Martí

RESUMO

O presente trabalho pesquisou as relações constituintes do processo de apropriação-objetivação do mundo da cultura humana pela criança na Escola da Infância sob o olhar do Enfoque Histórico-Cultural. No processo de pesquisa, parti do problema: as relações que se estabelecem na escola da infância são promotoras do desenvolvimento das máximas possibilidades de desenvolvimento humano nas crianças? Para compreender o objeto de estudo e responder à problemática, o objetivo da pesquisa foi observar com que elementos da cultura as crianças se relacionam; como se relacionam com a cultura e que papel as professoras têm no estabelecimento dessas relações entre as crianças e a cultura. Ao entender a professora como responsável pela organização dos espaços, dos materiais e do tempo das crianças na escola, a pesquisa contemplou as concepções das professoras, concepções estas norteadoras de suas intenções, falas, atitudes e de suas práticas pedagógicas. As percepções infantis acerca das situações pedagógicas vivenciadas na Escola da Infância também serviram de indicadores na análise dos dados. De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, as relações estabelecidas entre a criança e a cultura representam força motivadora em sua formação e desenvolvimento psíquicos. Mais importante do que as próprias relações, o enfoque chama a atenção para o sentido atribuído pela criança ao que vive, pois este representa aspecto determinante em seu processo de formação humana. Assim, esta dissertação se configura em consonância com um olhar teórico que entende a criança como capaz de aprender desde muito pequena, contribuindo para a construção de um olhar voltado à criança pequena e favorecendo a reflexão acerca da Educação Infantil como elemento propulsor da formação humana plena nas crianças. Inicialmente aprofundei os estudos das questões teóricas referentes às regularidades de formação humana entre os três e os seis anos de idade com base nas proposições do Enfoque Histórico-Cultural. Posteriormente, realizei sessões de observação da prática educativa em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Marília (SP), envolvendo as relações entre as crianças, os objetos e os adultos. Foram realizadas também sessões de desenhos e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, levando à identificação de suas percepções acerca das situações vivenciadas dentro da escola. Os dados coletados foram analisados partindo das proposições do Enfoque Histórico-Cultural acerca dos processos de humanização, de mediação e de atividade. Foi possível constatar na escola investigada que as relações que se estabelecem limitam-se às exigências e ao controle das professoras em relação às atitudes e ações das crianças, limitando assim, a mediação com a cultura. As possibilidades de criação e de ampliação das necessidades infantis apresentam-se restritivas, não oportunizando as máximas possibilidades de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, visto que as crianças não realizam atividades.

Palavras-Chave: Relações na Escola da Infância. Educação Infantil. Enfoque Histórico-Cultural. Percepções Infantis.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	8
Capítulo 1: Pesquisa com crianças pequenas: A busca por novas perspectivas metodológicas.....	20
1.1 As opções metodológicas.....	20
1.2 O processo de coleta de dados.....	26
1.3 Algumas questões referentes à escola observada.....	31
1.4 Forma de Análise dos dados.....	33
Capítulo 2: Análise dos dados à luz do Enfoque Histórico-Cultural.....	36
2.1 As concepções que orientam as relações das professoras com as crianças.....	36
2.1.1 O processo de Humanização e as concepções das professoras acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento.....	38
2.1.2 As Atividades das crianças.....	70
2.1.3 O processo de Mediação.....	108
Considerações Finais.....	146
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	164
Apêndice 1.....	165
Apêndice 2.....	168
ANEXOS.....	170
Anexo A.....	171
Anexo B.....	172
Anexo C.....	173
Anexo D.....	174
Anexo E.....	175
Anexo F.....	176
Anexo G.....	177

INTRODUÇÃO

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão [...] têm direito de expressar seus sentimentos. (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995).

Esta Dissertação resulta de uma investigação dentro de uma escola dedicada à educação das crianças entre três e seis anos de idade, com foco nas relações entre as crianças, as professoras¹ e a cultura, no processo de desenvolvimento infantil. Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, essa relação é propulsora da apropriação da cultura e da formação humana em cada sujeito.

O enfoque metodológico privilegia o olhar nas ações e atitudes das professoras, por entender que são elas que, ao mediar a relação das crianças com a cultura, possibilitam ou dificultam essa relação. Nessa perspectiva, ao considerar a professora como responsável pela organização das atividades, espaços, tempos e relações que se estabelecem, na Escola da Infância, busquei compreender essas relações a partir de suas concepções acerca de criança e processo de *humanização*, do processo de *mediação* e de *atividade*, uma vez que suas atitudes e ações resultam dessas concepções e permeiam as relações verificadas na Escola da Infância. As falas das crianças também serão utilizadas como indicadores dessa relação, já que representam suas percepções a respeito das vivências na Escola da Infância.

As primeiras inquietações sobre essa questão surgiram no ano de 2002, ao engajar-me no Grupo de Pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural".² A proposta do Grupo é o estudo das teses essenciais do Enfoque Histórico-Cultural. No Grupo de Estudos sobre Educação Infantil, buscávamos as implicações pedagógicas, bem como os subsídios essenciais para a reflexão em torno do papel da educação e da professora no processo de humanização que acontece na escola.

¹ Utilizo, no trabalho, as nomenclaturas *professora* ou *professoras*, para designar as profissionais que atuam juntamente às crianças pequenas. A opção pelo gênero feminino, com exceção das referências e citações bibliográficas, decorre da predominância de mulheres, na área de Educação Infantil. Cabe ressaltar que, na escola da infância investigada, todas as professoras observadas eram do sexo feminino, embora houvesse representantes do sexo masculino para os cargos de merendeiro e auxiliar de serviços gerais.

² Ainda que o Grupo tenha a denominação "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural", neste trabalho, empregarei a terminologia: "Enfoque Histórico-Cultural", conforme os estudos de Beatón (2005).

Nesse período, iniciei um estudo, em nível de Iniciação Científica, que me possibilitou um maior contato com Instituições dedicadas à primeira infância, na cidade de Marília, Estado de São Paulo. Nesse contexto, percebi, acontecendo na escola, práticas pedagógicas diferentes das concepções e conceitos concernentes à educação das crianças entre zero e dez anos, oriundos dos estudos realizados pelos Grupos.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, dediquei-me a aprofundar os estudos e a pesquisa no tocante ao Enfoque Histórico-Cultural, na perspectiva de melhor compreender meu objeto de estudos. Inicialmente, realizei uma revisão bibliográfica que me proporcionou um panorama sobre alguns conceitos básicos sobre a concepção de criança e de educação que fundamentaram a pesquisa de campo. Busquei um aprofundamento mais amplo a respeito dos estudos referentes ao papel das relações dentro da escola infantil, sua influência na formação humana e no desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 1978; 1988; VIGOTSKII³, 1988; VIGOTSKII, 1988; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKI, 1995). Procurei também verificar o estado da arte entre as Teses e Dissertações presentes nas bases de dados naquele momento. Verifiquei a inexistência de trabalhos referentes à temática estudada nesta pesquisa.

Por meio da pesquisa bibliográfica, aprendi que, de acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, as novas gerações se humanizam, isto é, formam as capacidades humanas, ao se relacionar ativamente com outros seres humanos e com os elementos materiais (objetos e instrumentos) e não materiais (linguagem, formas de pensamento, hábitos, costumes, valores) da cultura histórica e socialmente produzida e organizada pelas gerações precedentes e que lhes oportunizam a reprodução dessas capacidades encarnadas nesses objetos da cultura, por meio do processo de apropriação-objetivação (LEONTIEV, 1978; 1988; DUARTE, 1993).

³ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto original.

No Brasil, políticas dirigidas à infância são recentes e já apontam para uma concepção de criança que a valoriza como cidadã de direitos. No entanto, ainda precisam se tornar conhecidas pelos profissionais envolvidos na educação das crianças pequenas, especificamente aquelas entre zero e dez anos. As políticas orientadas para a criança, sua infância e sua educação, expressas na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), nos Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995), na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), embora revelem esforços de mudanças na atual situação de práticas educativas voltadas para as crianças pequenas e promovam novos olhares em relação aos seus direitos, na prática pedagógica, aparentemente, esses direitos não são efetivados (BISSOLI, 2001; RIBEIRO, 2004; LIMA, 2005; COUTO, 2007).

Ao considerar esses documentos, é possível afirmar que às crianças tem sido anunciado o direito a um atendimento com caráter educativo que envolva os cuidados necessários ao bem estar físico, psicológico e emocional. Pelas disposições da Lei nº 9.394/96, artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cabe às Instituições dedicadas à educação das crianças pequenas promover o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade.

Os direitos conquistados pela luta dos movimentos sociais, bem como pela militância de educadores engajados com a educação infantil, fundamentam o compromisso – no âmbito político e educacional – em defesa de uma educação infantil que promova o bem-estar e a formação completa das crianças. Esse compromisso visa ao atendimento de crianças em caráter sistematizado e intencional, em escolas, para contemplar e ampliar as necessidades fundamentais da infância e a valorização da educação como forma de apropriação de significados e da cultura (FARIA; DEMARTINE; PRADO, 2002).

Com a valorização do caráter educativo, mais do que promover o “cuidado” e a “guarda”, a escola de Educação Infantil passa a ser considerada o local de desenvolvimento da primeira etapa da

infância. E esse desenvolvimento deve ter como meta principal a formação da criança em sua totalidade, calcada na preocupação com a guarda e a provisão de suas necessidades básicas, numa perspectiva de desenvolvimento afetivo e intelectual.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, artigo 29).

A infância é uma construção histórica e social (KRAMER, 2001). Com isso, os locais destinados à guarda e à educação das crianças também passam por processos de construção e reconstrução.

Enfatiza Kramer (2001, p. 19):

A idéia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Nessa compreensão, pensar sobre a criança e a reconstrução do conceito de infância é uma tarefa assumida, na atualidade, por diferentes pesquisadores que se embasam na teoria defendida pela Escola de Vigotski, dentre os quais Mello (1996, 1999, 2000, 2005, 2007), Ribeiro (2004), Bissoli (2005), Lima, (2001, 2005), Oliveira, (2007) e, no início do século XX, Vigotski (1988, 1995, 1996, 2003) e Leontiev (1978, 1988), dentre outros. Do ponto de vista das políticas públicas, é uma preocupação recente e, por que não dizer, tardia.

Estudos ressaltam que a preocupação quanto a um atendimento qualitativo, que privilegie a formação humana integral, marcada pela compreensão da criança a partir de suas maneiras de expressão, cresce no âmbito das propostas mais avançadas de educação infantil, em sociedades diversas (FREIRE, 1983; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999;

GONZÁLES REY, 2000; GARCIA; LEITE, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003; DALBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nesse contexto, muitas práticas pedagógicas ainda se encontram aparentemente distantes das disposições legais e situam-se na contramão do que é defendido pelo Enfoque Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e infantil (ECA, 1990; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; BRASIL, 1996, 1998).

Entretanto, a posição de Vigotski e seus colaboradores, que concebem a criança como capaz de aprender desde bem pequena, assim como experiências contemporâneas na área de educação infantil, que privilegiam uma pedagogia da escuta, do estudo e da reflexão sobre a infância e como esta se constitui, esboçam uma nova concepção de criança. Desse ponto de vista, para o enfoque ora defendido, durante a infância, o mundo se descortina para a criança, abre possibilidades de aprendizagem e de formação e desenvolvimento de capacidades, de habilidades, de aptidões, de formação das funções psíquicas superiores especificamente humanas (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995).

A educação escolar assume papel preponderante, nessa formação. É por meio dela, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, que se torna possível o acesso das crianças à cultura produzida e elaborada historicamente pela humanidade – o que possibilita a reprodução das qualidades humanas histórica e socialmente criadas, as quais se encontram encarnadas nos objetos da cultura.

O homem, segundo o Enfoque Histórico-Cultural, possui uma natureza biológica e uma natureza social e cultural. As características biológicas com as quais a criança nasce são necessárias ao seu desenvolvimento físico e cultural, mas não suficientes para sua humanização, pois não têm força motivadora para o desenvolvimento humano. A formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas advém da aprendizagem que se dá, num primeiro momento, por

meio das relações, num nível social, em que um parceiro mais experiente ensina às novas gerações o uso para o qual os elementos – materiais e não-materiais – da cultura foram criados; e, num segundo momento, como exercício individual, em que o sujeito aprende por meio da atividade⁴, ao realizar ele mesmo esses usos aprendidos socialmente. Essa aprendizagem constitui-se na criança pela atividade e pelo acúmulo das experiências individuais de atribuição de sentido ao que se vive (VIGOTSKII, 1988, VYGOTSKI, 1995, 1996; BEATÓN, 2005; LIMA, 2005).

O meio (social, físico e cultural) configura-se como a fonte de desenvolvimento das características e qualidades superiores especificamente humanas. Para Vigotski, o meio deve ser entendido como social, pois, mesmo quando se apresenta ao homem como meio natural, encontram-se, implícitos, aspectos sociais determinantes na nomeação e compreensão dos elementos que o compõem. Para ele, o meio social deve ser compreendido como o conjunto das relações humanas, flexível e dotado de plasticidade (VYGOTSKI, 1995; BEATÓN, 2000; VIGOTSKI, 2003).

Segundo Vigotski (1995, p. 383, tradução nossa), “[...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio”. É importante, assim, ressaltar que não é o meio em si que determina o desenvolvimento da criança, mas o sentido que ela atribui ao que vive e às situações que ocorrem ao seu redor que condiciona seu processo de formação e de humanização.

Ainda de acordo com o autor:

[...] para compreender o papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança, sempre é necessário, se é que se pode dizer assim, focá-lo não a partir de uma condição absoluta, senão relativa. Ao mesmo tempo, o meio não deve ser considerado como condição do desenvolvimento que determina, de maneira puramente objetiva [...] deve focar-se sempre do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu meio, como uma etapa dada de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1996, p. 1; 2, tradução nossa).

⁴ Faço aqui uma distinção entre os termos “fazer” e “atividades”. Denomino “fazer” o ato em que a criança realiza uma ação e não sabe por que a realiza. Para Leontiev (1978b), a atividade só se configura como tal, quando há uma coincidência entre motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que ele pretende alcançar. Assim, entendemos “atividade” como aquilo que tenha um sentido conhecido pelo sujeito. Ele age e sabe por que age, motivado por alcançar um fim dentro da atividade que realiza.

Desse modo, o meio representa a fonte de desenvolvimento humano, porque contém os costumes, objetos e instrumentos criados pelas gerações precedentes, como a língua, a ciência, as técnicas, e, nestes, as características humanas encarnadas. Porém, não determina de forma absoluta como será o desenvolvimento humano. Cada sujeito estabelece uma relação diferente com o meio em que se insere e com as pessoas com quem convive. Assim, atribui um sentido ao que vivencia nesse meio a partir das experiências anteriores, que são individuais e que representam um matiz à atribuição de sentido pelo sujeito. Além desses dois elementos, o mediador, com a sua maneira de conceber a criança, a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem, também condiciona esse processo.

Para Vygotski (1995), ao nascer, o homem tem uma estrutura biológica humana, mas as capacidades e aptidões que o tornam humano são externas a ele, estão encarnadas nos objetos da cultura humana e se formam no processo de vida e educação, por meio da relação estabelecida com as pessoas e o meio, o que promove a apropriação dessa cultura. Nesse sentido, *o ser humano nasce apenas com a capacidade de formar novas capacidades.*

Para que as células nervosas humanas se formem como neurônios, prossegue o autor, faz-se necessário que o cérebro se movimente a partir das experiências vividas pelo recém-nascido. Isso significa que as formas como os seres humanos mais experientes se relacionam com a criança, bem como as condições de vida e educação que possibilitam a ela, o contato ativo com os objetos materiais e não-materiais favorecem a ocorrência de ligações neurais no cérebro infantil (VYGOTSKI, 1995).

A atividade do sujeito, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é condição para a apropriação das capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas. A participação ativa do sujeito é condição para que o processo de aprendizagem se efetive.

Por esse motivo, a escola de educação infantil, preocupada com a formação humana dos sujeitos, valoriza as atividades infantis e as suas formas de expressão, considera os sentimentos da

criança; além disso, promove a participação ativa da criança nas atividades e na relação com a cultura presente na escola, com vistas a possibilitar uma formação humana plena.

Para Leontiev (1988), o papel ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa tem força motivadora em sua formação integral. Conforme o autor, as situações que geram insatisfação emocional contribuem para o desenvolvimento de qualidades negativas na criança, em relação a si mesma e aos outros, da mesma forma que as palavras de afirmação e os elogios do adulto orientam-na para uma conduta adequada, no relacionamento com o educador, com os colegas e com o mundo que a cerca.

Assim, a experiência emocional do sujeito é condicionada também pelo mediador, caracterizado aqui pela professora. Isto é, o modo como a professora concebe a criança define a relação que estabelece com ela e condiciona a sua prática de um modo geral. Um dos desafios do trabalho da professora é promover espaços e momentos que contribuam para que a criança se sinta acolhida, segura e motivada. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a professora é uma criadora em potencial de elos mediadores entre as crianças e o meio. Deve ser intencional – na organização dos materiais, da rotina, do espaço, das relações, das atividades – para que ocorra, na criança, a criação de novas necessidades e motivos, fundamentais para a constituição da atividade que se configura como o motor da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, os motivos e as necessidades são aprendidos nas situações reais de vida e educação. Além disso, pode ocorrer uma modificação dos motivos já existentes.

A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural a apresenta como ativa, em seu processo de aprender. Vygotski (1995) ressalta que a relação da criança com a realidade em que está inserida é social desde o princípio, e define o bebê como “[...] um ser maximamente social” (VYGOTSKI, 1995, p. 285, tradução nossa). Para o autor, toda relação da criança se faz por meio de outras pessoas e esse aspecto entra em contradição com os meios de comunicação social, em forma

de linguagem humana de que a criança ainda não se apropriou. Ainda de acordo com Vygotski (1995, p. 286, tradução nossa), o desenvolvimento do bebê, no primeiro ano, se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação. Portanto, o desenvolvimento infantil dependerá da mediação do adulto.

Na escola da infância, cabe aos professores promover elos mediadores que possam não só atender às necessidades infantis, em todas as idades, como também e principalmente criar novas necessidades humanizadoras, que deflagrem atividades humanizadoras nas crianças.

A mesma concepção é encontrada na abordagem italiana da Educação Infantil, conforme Edwards, Gandini e Forman (1999, p.161):

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso.

Ainda que a experiência de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) não deixe explícito o Enfoque Histórico-Cultural como base teórica, suas práticas educativas aproximam-se das idéias defendidas por Vigotski e seus colaboradores, ao qualificar as intervenções dos professores em suas instituições dedicadas à educação das crianças pequenas.

Esta dissertação se configura em consonância com um olhar teórico o qual se liga a um conceito de criança que a entende como capaz de aprender desde muito pequena. E sua importância revela-se na contribuição para a construção de um olhar voltado à criança pequena, seus desejos, suas necessidades, suas vivências, o que permite refletir igualmente sobre o papel da Educação Infantil como elemento propulsor da formação completa e onilateral⁵ das crianças.

⁵ Utilizo aqui, a expressão *onilateral* para designar a formação cultural humana harmônica, plena e integral. (Cf. LEONTIEV, 1978).

Com base nessas proposições iniciais, foi que me dirigi a uma *escola municipal de educação infantil na cidade de Marília, Estado de São Paulo para refletir sobre o seguinte problema: as relações que se estabelecem entre crianças, cultura e professoras na escola da infância são promotoras do desenvolvimento das máximas possibilidades de desenvolvimento humano nas crianças?*

Dessa questão norteadora da pesquisa surgem algumas outras inquietações: qual o papel desempenhado pelas professoras, na realidade investigada? Que intenções orientam o seu pensar e agir? São mediadoras da relação entre criança e cultura histórica e socialmente acumulada? Favorecem relacionamentos afetivos, colaborativos e de envolvimento entre crianças e crianças, e adultos e crianças? Que concepções orientam suas ações, falas e atitudes, nos processos de humanização, e dentro deste, nos processos de mediação e atividade vivenciados na Escola da Infância?

Tendo em vista pesquisa anterior (ESCOBAR, 2003), bem como a observação constante das crianças do Ensino Fundamental, no qual atuo profissionalmente, minha *hipótese* de trabalho é que as concepções que orientam as ações e atitudes das professoras se baseiam num entendimento de criança como alguém incapaz de aprender a controlar a própria conduta, a ter idéias e iniciativa até alcançar determinado nível de desenvolvimento. Nessa concepção, a educação não tem um papel preponderante, no desenvolvimento infantil, além de as relações entre criança, professora e meio não serem promotoras de formação e desenvolvimento humano.

Como estratégia para compreender meu objeto de estudo, procurei observar:

- com que elementos da cultura as crianças se relacionam;
- como as crianças se relacionam com a cultura;
- que papel as professoras têm, no estabelecimento dessas relações entre as crianças e a cultura;

Tentei compreender também as percepções das crianças acerca das situações vividas, entendendo que a forma como as crianças vivem o que é proposto constitui força propulsora ou obstaculizadora da aprendizagem (LEONTIEV, 1988).

Para atingir esses objetivos, foram necessárias atividades de pesquisa bibliográfica e investigação da prática.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico e o estudo de alguns dos autores que engendraram o Enfoque Histórico-Cultural e suas contribuições, no tocante à formação e ao desenvolvimento humano, principalmente na infância, já que constituem sujeitos desta pesquisa crianças com idade entre três e seis anos e seus professores.

A partir das leituras iniciais, foi elaborado um roteiro norteador, por meio do qual realizei a observação da rotina das crianças, com ênfase no relacionamento entre as crianças e seus companheiros, as crianças e as professoras, as crianças e a utilização dos espaços da escola da infância, as atividades e o uso dos materiais, com o intuito de captar o máximo possível de experiências e a reação a essas experiências vividas.

As observações a respeito dos processos de interação estabelecidos entre as crianças, as professoras e a cultura na Escola da Infância foram analisadas com base nas proposições do Enfoque Histórico-Cultural. Compreendendo que esse processo se constitui pela relação entre a atividade da criança e a cultura histórica e socialmente constituída e mediada pelo trabalho do professor, o processo de humanização é a categoria mais geral de que trata esta pesquisa.

Em relação à tessitura deste texto, meu esforço foi o de articular teoria e prática, de modo a dar sentido ao método de estudo e de pesquisa defendidos neste trabalho. Esse esforço tem a perspectiva de garantir para os leitores e para a minha própria formação, como pesquisadora, os sentidos atribuídos aos estudos elaborados por Vigotski e seus colaboradores, para análise dos dados aqui apresentados.

No primeiro capítulo, “A pesquisa com crianças pequenas: a busca por novas perspectivas metodológicas”, esclareço a metodologia de pesquisa empregada, os instrumentos de coleta de dados e a maneira como será orientada a análise desses dados.

No segundo capítulo, “Análise dos dados à luz do Enfoque Histórico-Cultural”, examino os dados oriundos da pesquisa de campo, na escola de educação infantil pesquisada – dados observacionais e entrevistas semi-estruturadas com as crianças – orientada pelos conceitos do Enfoque Histórico-Cultural e que se configuram como resultado do meu processo de apropriação da teoria.

Por fim, apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

Pesquisa com crianças pequenas:

A busca por novas perspectivas metodológicas

[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. (QUINTEIRO, 2002, p. 21).

Neste primeiro capítulo da dissertação, traço algumas explicações acerca das opções metodológicas do ponto de vista teórico e, também, do trabalho de campo.

Aponto, ainda, considerações sobre a escola de Educação Infantil observada, no que tange aos espaços internos e externos, aos momentos de chegada, refeição, saída e utilização dos respectivos espaços, à disposição, organização e utilização dos materiais, à organização da rotina, à realização dos fazeres, ao relacionamento entre crianças e seus companheiros e igualmente com os funcionários em geral e com as professoras.

1.1 As opções metodológicas

[...] onde estão os registros de sua passagem pela história, registros esses deixados por elas mesmas? Como e o que podemos considerar como referência entre suas produções de forma que se conheça melhor tanto o que produzem como principalmente conhecê-las mais profundamente? Há uma metodologia própria para o trabalho com crianças, sobretudo com aquelas na faixa etária de zero a seis anos, a qual nos possibilitaria responder a estas e demais perguntas que nos ocorrem quando nos propomos a pesquisar as crianças de pouca idade, desejando desvendar e conhecer seu mundo a partir de seus próprios olhares? (GOBBI, 2002, p. 70).

Ao tratar a questão das relações na escola da infância, considero a criança como ator social desse processo. Inferir sobre suas percepções sobre a realidade que vivencia sem ouvi-la seria incorrer em erro de análise.

Atualmente, muito se fala sobre a infância e, em contrapartida, as crianças pouco são ouvidas. Nessa perspectiva, lanço-me o desafio de buscar novas metodologias de trabalho com as crianças, que dêem vez e voz a esses sujeitos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; GOBBI, 2002, 2007).

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizei, inicialmente, o levantamento e a revisão bibliográfica referentes aos temas nela envolvidos. Busquei perceber o estado da arte do objeto de estudo em questão e aprofundar-me quanto às questões teóricas relativas ao tratamento do problema.

Durante a revisão bibliográfica, busquei aprimorar os estudos referentes ao desenvolvimento infantil baseados no Enfoque Histórico-Cultural – por compreender a complexidade da formação humana de forma ampla e valorizar a criança, por entendê-la como capaz de aprender desde o seu nascimento. Esse Enfoque defende que o desenvolvimento das crianças condiciona-se pela aprendizagem que acontece sempre em processos caracterizados como processos de educação. Nesse sentido, assegura que a criança se desenvolve *porque* aprende. Suas teses orientam a compreensão a respeito do desenvolvimento humano e do que é a infância e, além disso, apresenta metodologias para o estudo da formação das qualidades humanas nas crianças.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, o ser humano se torna homem exatamente na relação que estabelece com a cultura, com as qualidades humanas encarnadas nos elementos materiais e não-materiais presentes nessa cultura. Essa relação é mediatizada por parceiros mais experientes. Esse é o processo que chamamos de educação. Mais importante do que a maneira como se concretiza essa relação, o enfoque chama a atenção para o *sentido* atribuído pelo sujeito ao que vivencia, que representa fator determinante ao processo de formação e desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Uma primeira contextualização sobre o conceito de criança se faz necessária para justificar a opção metodológica.

Das concepções elaboradas pelo Enfoque Histórico-Cultural emerge um conceito de criança capaz de se relacionar com as pessoas e com os objetos, de aprender e, na idade específica com a qual trabalho nesta pesquisa, também de falar sobre as situações e fatos ocorridos na escola da infância. Por isso, ela passa a ser considerada um dos sujeitos deste estudo.

Para a realização do trabalho de campo, optei pela observação das relações na escola da infância e a entrevista semi-estruturada com as crianças como instrumentos de coleta de dados, além da produção de desenhos, igualmente, pelas crianças, que se configuram como documentos elaborados por sujeitos datados, culturais e históricos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002).

A opção pela *observação* deu-se por permitir o acompanhamento da conduta das crianças e a coleta de dados acerca de suas vivências. Esse instrumento foi utilizado também para captar as atitudes, falas e ações das professoras. Porém, como atualmente as pesquisas a respeito da educação infantil pouco tratam dos relatos das crianças (DEMARTINI, 2002), e o objetivo da presente pesquisa é identificar as relações que se estabelecem na escola da infância e, nessa perspectiva, as percepções das crianças sobre essas relações, foi necessário adotar também a entrevista semi-estruturada com elas, já que apenas com a observação seria impossível inferir sobre suas percepções sobre as situações experimentadas na escola infantil.

De acordo com Mukhina (1996), a observação possibilita a coleta de dados sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, todavia, por meio dela, só é possível acompanhar as manifestações exteriores da conduta da criança.

Alguns autores defendem a observação acompanhada da entrevista. De acordo com Bleger (p. 21; 1980), “[...] a observação se realiza sempre em função de certos pressupostos e que, quando estes são conscientes e utilizados como tais, a observação se enriquece”. Para o autor, ao observar, o pesquisador formula hipóteses e, durante a entrevista, tem a possibilidade de verificá-las e retificá-las. Dessa forma, um instrumento complementa o outro.

Outra questão a ser considerada é que se trata de uma pesquisa com crianças, e a entrevista provocou relatos “das” crianças, que, conforme afirma Demartini (2002), é um tipo de relato que tem sido pouco discutido. Para a autora, há dois grupos de relatos orais referentes à infância e à criança. Um deles é o relato sobre as crianças e sobre a infância, enquanto o outro grupo se refere ao relato das crianças. O segundo grupo é menos frequente e menos comum, na produção atual. Quando se trata de metodologias de pesquisa com crianças, principalmente pequenas, cabe ressaltar que é um campo em construção e ainda pouco pesquisado e discutido (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002).

Assim, para identificar as percepções das crianças quanto às relações que se estabelecem no meio onde vivenciam suas experiências – na escola de Educação Infantil – utilizei, num primeiro momento, a *observação* embasada em um roteiro previamente elaborado, com questões norteadoras que se fundamentam no Enfoque Histórico-Cultural e em suas proposições, no que tange ao desenvolvimento humano, especificamente o desenvolvimento infantil e os processos de educação e aprendizagem. Posteriormente, utilizei o *desenho*, como forma de objetivação do vivido, e a *entrevista semi-estruturada*, seguindo um roteiro previamente elaborado como instrumento de coleta de dados, que possibilitou, igualmente, uma objetivação, por meio da fala das crianças, pois “[...] entrevistar significa envolver-se em processos de interação, significa interagir [...]”. (MANZINI, 1990/1991, p. 150). A partir dessa interação, foi possível aproximar-me das percepções das crianças.

Atualmente, é pouco comum a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados em pesquisas com as crianças, no entanto, à medida que se passa a conceber a infância pré-escolar como propulsora do processo de humanização em cada criança e que se procura compreender suas particularidades, elas começam a aparecer como sujeitos de pesquisa.

Conforme apontado anteriormente, em muitas escolas dedicadas à Educação Infantil, as crianças são vistas como sujeitos não falantes, já que não são ouvidas em suas necessidades e desejos. Por conseguinte, entrevistar as crianças pequenas significou não só um processo de interação, mas de contribuição à revisão que se faz urgente do conceito de criança. A escolha da

entrevista semi-estruturada explica-se por favorecer que as associações do entrevistado surjam de forma mais espontânea. Manzini (1990/1991, p. 154) explicita:

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. [...] É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

A entrevista foi realizada com vistas a dar voz e vez a esses atores sociais, muitas vezes considerados não-falantes (DEMARTINI, 2002). Além disso, procurei utilizá-la como instrumento capaz de recolher a voz das crianças como expressão de sua ação e da respectiva reflexão sobre a ação e situação vivida, como forma de objetivação do vivido (DUARTE, 1993; SARMENTO; PINTO, 1997, apud QUINTEIRO, 2002).

A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se pelo fato de favorecer uma maior interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa e, ainda, por permitir uma constatação de hipóteses levantadas durante as observações (BLEGER, 1980). Cabe ressaltar que o trabalho com esse tipo de entrevista exige a elaboração de roteiros previamente estruturados, com perguntas que respondam aos objetivos pretendidos e, ainda, deve adequar-se quanto à sequência de perguntas. O roteiro, por sua vez, passa por aferição de um corpo de juízes. Um projeto-piloto é aplicado para adequação de todos esses quesitos. E só então a entrevista pode ser realizada com o rigor científico necessário (MANZINI, 2003).

Além da observação e da entrevista, o desenho foi usado para aguçar os sentidos das crianças acerca das situações vivenciadas e não com o intuito de análise pormenorizada, mas como forma de expressão peculiar às crianças, como uma das tantas formas de linguagens empregadas por elas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Gobbi (2002, p. 71) argumenta: “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e das pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados.”

O Enfoque Histórico-Cultural aponta que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento demonstra que a aprendizagem antecede e deflagra o desenvolvimento, acenando para uma criança capaz de se apropriar e se objetivar desde o início da vida, visto que é capaz de se expressar e se comunicar mesmo antes da linguagem oral. Dessa forma, a perspectiva Histórico-Cultural ajuda a enxergar as crianças como capazes de aprender e se desenvolver desde muito pequenas e, a partir de determinado nível de aprendizagem e desenvolvimento, são portadoras e criadoras de cultura, capazes de se expressar por meio da fala, do desenho – e de outras tantas formas de expressão e de linguagens. Portanto, as crianças são consideradas como sujeitos de sua história, e suas produções – entre elas o desenho – devem ser valorizadas e respeitadas (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKI, 1995; GOBBI, 2002, 2007).

Os desenhos infantis também podem ser tomados como documentos, pois aparecem como informantes de determinados momentos históricos e sobre a infância existente nesses contextos. Sobre o desenho, Gobbi (2002, p. 74) ainda declara: “Sua riqueza e sua complexidade permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores”. Para a autora, o desenho infantil, conjugado à oralidade, constitui forma privilegiada de expressão infantil, e, além disso, contribui para a construção de metodologias que privilegiem a pesquisa com as crianças.

Vigotski (2003, p. 236) acrescenta:

O desenho infantil sempre é um fato educativamente prazeroso, ainda que às vezes também seja esteticamente feio. Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar. [...] Nesse sentido, também se transforma em exigência pedagógica fundamental o fato de poder discernir o conteúdo psicológico do desenho infantil, isto é, comprovar e examinar as vivências que levam ao surgimento do desenho, mais que avaliar traços e linhas de forma objetiva.

Para o autor, o desenho representa uma forma de expressão infantil e possibilita que a criança reorganize suas vivências por meio dele. Em acréscimo, ressalta que é fundamental que a

criança tenha plena liberdade para criar, e que à Psicologia cabe renunciar à tendência comparativa da consciência da criança com a do adulto e admitir a originalidade das particularidades infantis.

Também Freire (1983, p. 88) comenta:

É através da leitura dos símbolos, que re-apresentam as atividades, que a criança vai “lendo” e “escrevendo” seu cotidiano. Isto é patente durante a atividade de desenho. Sendo este o registro do que ele vive, pensa, tudo o que lhe é significativo é expresso através do desenho. Por isso, o ato de desenhar é um ato de “escrever” seus “pensamentos” sobre a realidade.

Concordo com a autora em que, mais do que forma de expressão, o desenho configura-se, para a criança, como objetivação do vivido, do experimentado e que, portanto, pode estar carregado de significado.

Por isso, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação das situações na escola da infância, o desenho e a entrevista semi-estruturada com as crianças. Num primeiro momento, o trabalho de campo pautou-se pela observação e análise de situações vividas pelas professoras e pelas crianças com idade entre três e seis anos e suas manifestações às experiências, procurando identificar as relações que as crianças estabelecem com o meio – a escola de Educação Infantil – e com as pessoas, situações e objetos que fazem parte desse meio. Posteriormente, seguiram-se o desenho e a entrevista semi-estruturada.

Até o momento, esclareci o porquê da opção teórica, o Enfoque Histórico-Cultural, para a pesquisa. Tracei breves explicações a respeito do conceito de criança elaborado com base nas teses oriundas do referido enfoque e justifiquei, igualmente, as escolhas quanto aos instrumentos de coleta de dados. A partir daqui, relato como foram concebidos e como decorreram os processos de coleta.

1.2 O processo de coleta de dados

[...] ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, uma possibilidade de investigação acerca da infância [...]. (QUINTEIRO, 2002, p. 35).

O processo de coleta de dados realizou-se numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de Marília, Estado de São Paulo.

As *observações* ocorreram em dias alternados e contemplaram todos os horários das crianças na escola da infância observada, desde a entrada até o momento da saída.

A partir das leituras e de estudos embasados no Enfoque Histórico-Cultural, foi elaborado um roteiro de observação – como instrumento de coleta de dados – focalizado nas relações entre crianças e professoras, crianças e crianças, crianças e cultura – objetos materiais e não-materiais, espaços, atividades, outros funcionários – que se estabelecem no cotidiano da escola.

No momento da coleta de dados a campo, levei um roteiro de observação com as seguintes questões:

- A organização e uso dos espaços: Os espaços são organizados junto com as crianças? Há uma organização específica para cada dia? A professora coloca-se como organizadora dos espaços e permite que as crianças tenham acesso aos objetos neles existentes? Há troca de experiências e relações entre crianças com idades diferentes em espaços diversificados? Quais os espaços existentes na instituição? Há exposição das atividades realizadas pelas crianças? Os espaços refletem a identidade das crianças? Ou a identidade das professoras?
- As professoras: Qual a concepção de ser humano, desenvolvimento, escola, infância e papel escola da infância, papel da criança, o papel do professor e o papel da cultura são expressos em suas atitudes, falas, gestos? Que tipo de relação estabelecem com as crianças? Promovem mediações com os elementos culturais existentes na escola da infância ou fora dela?
- As crianças: Participam efetivamente do processo de aprendizagem, ou são meras espectadoras? Que tipo de relação estabelecem com a educadora, com seus companheiros, com os funcionários em geral e com os espaços e materiais? Quais as percepções das

crianças diante das situações vividas na escola infantil? Quais são seus fazeres? Quais as suas necessidades e interesses?

- As atividades: As crianças participam da escolha das tarefas realizadas na escola? Elas sabem por que realizam determinada atividade e, portanto, sabem qual o resultado que irão alcançar, ao desenvolvê-la? Quais atividades são realizadas: desenho, modelagem, faz-de-conta, jogos de construção, escrita, leitura, dentre outras?
- O uso dos materiais: Quais materiais são utilizados? Todas as crianças têm acesso a esses materiais? Como a professora se posiciona diante da organização das crianças frente aos materiais?
- O momento da chegada: Como as crianças são recebidas pelos funcionários e pelas professoras e o que fazem logo em seguida: esperam os colegas sentados em roda, dialogam entre si e com a professora, têm acesso a algum material ou a alguma atividade?
- As refeições: Como é a disposição dos assentos? A professora fica junto com as crianças? Como são as relações que se estabelecem nesse momento entre as crianças, com os funcionários e com as professoras?
- A saída: Como é a despedida? Que tipo de relações se estabelecem nesse momento? Como as crianças esperam seus pais, sentadas, em pé, dialogando entre si sobre as experiências vivenciadas no dia, realizando alguma atividade?
- Análise da arquitetura do prédio: Promove encontros e favorece relacionamentos? Como são dispostas as portas e janelas? O mobiliário, como armários e painéis, por exemplo, facilita o acesso das crianças?

Mediante esses questionamentos e o roteiro elaborado a partir deles, iniciei a pesquisa de campo. As observações aconteceram no decorrer dos meses de outubro e novembro do ano de 2006, perfazendo um total de sessenta e quatro horas, dezesseis horas em cada turma, sendo uma turma de Maternal, uma de Pré-I, uma de Pré-II e uma de Pré-III, além das observações, em dias de entrevistas,

que perfizeram um total de vinte e quatro sessões, com vinte e quatro crianças, com idade entre três e seis anos.

As turmas observadas inicialmente foram as de 6 anos (Pré-III), porque já ensaiavam para a formatura e em muitos dias não estariam presentes na escola da infância, uma vez que os ensaios eram realizados em outro local.

Em seguida, realizei as coletas com a turma de crianças de 4 anos (Pré-I), com as crianças de três anos (Maternal) e, por último, com as crianças de cinco anos (Pré-II). Essa ordem, assim como as turmas a serem observadas, foi estabelecida pela Coordenação da escola infantil.

O quadro de funcionários é composto, em sua grande maioria, por mulheres, com exceção de dois homens (um merendeiro e, outro, para serviços gerais), além dos vigias noturnos com quem as crianças não tinham contato.

A transcrição dos dados observados durante a coleta realizou-se fora da escola, apenas alguns dados foram anotados no local, com vistas a favorecer maior espontaneidade por parte das professoras, crianças e outros profissionais envolvidos nas relações investigadas. Esses dados eram transcritos imediatamente depois das observações.

As observações permitiram-me levantar hipóteses acerca das vivências infantis dentro da instituição investigada e, mais do que isso, contribuiu para a aproximação necessária ao trabalho de entrevistas junto às crianças.

Ao observar as situações vividas dentro da instituição, pude levantar questionamentos e hipóteses referentes às entrevistas e aos desenhos. Além de formas de expressão das crianças, serviram para confirmar aspectos observados.

Inicialmente, os desenhos e as entrevistas aconteceram na sala de vídeo. Chegávamos ao local, sentávamo-nos e iniciávamos uma conversa sobre as vivências da criança dentro da escola

de educação infantil. A criança recebia uma folha de papel sulfite e lápis de cor, para desenhar determinada situação vivida. Não houve uma delimitação de tempo para a produção do desenho, de sorte que as crianças tiveram liberdade para desenhar pelo tempo que quisessem. A orientação para o desenho dava-se de forma a instigar a memória e a imaginação das crianças quanto às situações e experiências vividas dentro da escola.

Com a aproximação da formatura das crianças de seis anos, o espaço destinado pela direção à realização dos desenhos e entrevistas foi, aos poucos, tomado pelas funcionárias que confeccionavam os adereços, não havendo mais lugar para a pesquisa. Em consequência, passamos a realizar as sessões nas salas que ficavam vazias enquanto as crianças das outras turmas se encontravam nos brinquedos recreativos. Fomos, por várias vezes, interrompidas por funcionários que desejavam buscar materiais nas salas. Por vezes, tivemos que realizar o desenho em uma sala e a entrevista em outra.

Os desenhos não foram usados com o intuito da realização de uma análise psicológica das crianças, porém como mais uma maneira de estabelecer uma relação com as crianças, um início de conversa, uma vez que eu já havia efetuado sessões de observação do cotidiano de suas vivências, dentro da escola, por um período relativamente longo, tendo já estabelecido um contato.

Primeiramente, as sessões de desenhos, seguidos das entrevistas, aconteceram individualmente, em uma sala destinada pela coordenação da escola, a sala de vídeo, composta por duas mesas pequenas, algumas cadeiras também pequenas, reservadas às crianças, prateleiras vazias, prateleiras com livros e CDs musicais e filmes infantis. Os móveis estavam fora de lugar, porque o espaço era ocupado ainda para o armazenamento de objetos, enfeites e roupas da formatura das turmas de Pré-III, no mês de dezembro.

A duração das entrevistas variou de acordo com a idade e a vontade das crianças em participarem das mesmas. Foram realizadas logo depois da entrada das crianças na escola, por volta das 13 horas e 30 minutos.

A escolha das crianças aconteceu aleatoriamente, priorizando as crianças com idade entre três e seis anos. Foram analisados 12 trechos de entrevistas, pois algumas crianças não souberam ou não quiseram participar da interação, demonstrando inquietação – e isso foi respeitado.

Ainda que não seja foco da pesquisa, verificou-se que muitas crianças, independentemente da idade, não demonstraram clareza quanto à percepção das situações vividas, ou não souberam expressar-se, o que pode ter sido gerado pela falta de oportunidades para momentos de livre expressão – confirmada pela observação.

Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, envolvendo a observação, e a entrevista semi-estruturada, serão examinados à luz do Enfoque Histórico-Cultural, por meio das categorias de análise *humanização*, *mediação* e *atividade*, que orientam as experiências propostas às crianças, na escola observada.

Vale ressaltar que as entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com as normas técnicas de transcrição de Marcuschi (1988), para quem as letras maiúsculas nas entrevistas significam ênfase no momento da fala, assim como as reticências significam pausa na fala. O colchete refere-se à interposição de falas e o parêntese representa a fala em tom de voz baixo.

Na sequência, discuto alguns dados relativos à escola de educação infantil observada e ao que pode ser extraído desse trabalho de campo.

1.3 Algumas questões referentes à escola observada

[...] aí eu gostaria assim... que... é:::... fosse uma escola grande que era legal que tinha bastante brinquedo e fosse mais legal. (B. Pré-III, 2006, seis anos).

Aqui, faço um breve comentário a propósito da escolha da instituição observada e dos espaços internos e externos que a compõem.

A escolha pela instituição aconteceu mediante opções oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre duas opções, optei pela unidade em que já havia realizado o meu trabalho de Iniciação Científica. Percebi, posteriormente, que acabaria enriquecendo o meu trabalho como pesquisadora, pois teria parâmetros comparativos de mudanças ocorridas entre os anos de 2002, ano em que realizei a minha pesquisa de Iniciação Científica e agora, em 2006, ainda que esse não tenha sido o foco da pesquisa atual.

A escola de educação infantil observada apresenta área interna composta por sala da direção, sala da vice-direção, cozinha, refeitório, lavanderia, palco para apresentações, sala das professoras, sala de vídeo, que, no momento da pesquisa, era empregada para confecção e armazenamento das roupas e enfeites que as crianças utilizariam na formatura das turmas de Pré-III.

Possui quatro salas destinadas às crianças de três a seis anos e uma sala para as crianças de dois a três anos, frequentadoras do berçário. A sala do berçário possui banheiro e espaço para troca e banho das crianças, mesas e cadeiras pequenas, além de um depósito.

As salas usadas pelas crianças entre três e quatro anos são compostas por mesas pequenas, com lugares para seis crianças, lousa, mesa da professora, armários grandes até o teto, janelas médias, que não permitem a visualização ampla da parte externa, paredes cobertas com alfabetos, números e cartazes com os nomes dos aniversariantes do mês. As mochilas das crianças ficam guardadas em caixotes ou dispostas no chão.

Há, ainda, salas para as crianças entre quatro e seis anos, com a mesma disposição, apenas com algumas mudanças quanto ao mobiliário. Mesas e cadeiras também pequenas, porém, individuais. As crianças sentam-se em fileiras, formando duplas, de frente para a professora.

Os espaços externos constituem-se por quadra esportiva descoberta, um quiosque, quatro tanques de areia em diferentes tamanhos, piscina, casinha de bonecas em miniatura, jardins, espaços gramados, duas mesas e bancos de concreto – nomeados por mim, durante a análise, de caramanchão – três grupos de brinquedos recreativos, tais como, balanços, gangorras, escorregadores, tanques de areia e pontes, além de sanitários e bebedouros.

Espaços internos e externos funcionam em sistema rotatório, isto é, as turmas revezam os momentos de uso de sala e de brinquedos recreativos. As turmas de crianças com idade entre dois e quatro anos passam a maior quantidade de tempo nos brinquedos e menor quantidade de tempo com fazeres no espaço interno, a sala. As turmas com crianças com idade entre cinco e seis anos passam mais tempo em sala e menos tempo nos espaços externos.

1.4 Forma de análise dos dados

Os primeiros contatos não serão formalistas nem receosos, mas cheios de uma camaradagem espontânea. O professor está ali, a criança esquecer-se-á talvez de o cumprimentar. Tem algo melhor para lhe oferecer [...]. Talvez tenha o bolso cheio de fósseis ou a fervejar de besouros. Tem, além disso, com muita frequência, novidades importantes que quer contar, novidades que não podem esperar, pois constituem a vida. (FREINET, 1976, p. 55).

Os dados obtidos por meio da observação e da entrevista semi-estruturada foram analisados de acordo com as categorias de análise: humanização, mediação e atividade propostas pelo Enfoque Histórico-Cultural.

Os sujeitos da pesquisa foram denominados como:

- P1: Professora da turma de Maternal, composta por 34 crianças com idade entre 2 e 3 anos.
- P2: Professora da turma de Pré-I, composta por 33 crianças com idade entre 3 e 4 anos.

- P3: Professora da turma de Pré-II, composta por 27 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
- P4: Professora da turma de Pré-III, composta por 28 crianças com idade entre 5 e 6 anos.
- C1: Criança do sexo feminino, com idade de 3 anos, frequentadora da turma de Maternal. Inicial do nome: L.
- C2: Criança do sexo feminino, com idade de 3 anos, frequentadora da turma de Maternal. Inicial do nome: J.
- C3: Criança do sexo feminino, com idade de 3 anos, frequentadora da turma de Maternal. Inicial do nome: J.
- C4: Criança do sexo feminino, com idade de 4 anos, frequentadora da turma de Pré-I. Inicial do nome: B.
- C5: Criança do sexo masculino, com idade de 4 anos, frequentadora da turma de Pré-I. Inicial do nome: J.V.
- C6: Criança do sexo feminino, com idade de 4 anos, frequentadora da turma de Pré-I. Inicial do nome: B.
- C7: Criança do sexo masculino, com idade de 5 anos, frequentadora da turma de Pré-II. Inicial do nome: P.
- C8: Criança do sexo feminino, com idade de 5 anos, frequentadora da turma de Pré-II. Inicial do nome: A.
- C9: Criança do sexo feminino, com idade de 5 anos, frequentadora da turma de Pré-II. Inicial do nome: B.
- C10: Criança do sexo feminino, com idade de 6 anos, frequentadora da turma de Pré-III. Inicial do nome: B.

- C11: Criança do sexo masculino, com idade de 6 anos, frequentadora da turma de Pré-III. Inicial do nome: L.
- C12: Criança do sexo masculino, com idade de 6 anos, frequentadora da turma de Pré-III. Inicial do nome: K.

Neste Capítulo, apresentei as questões metodológicas que nortearam o trabalho de pesquisa. A partir daqui, as situações observadas e as entrevistas com as crianças, durante a pesquisa de campo, na escola de Educação Infantil investigada, serão examinadas à luz do Enfoque Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 2

Análise dos dados à luz do Enfoque Histórico-Cultural

Não é nada fácil ser criança numa sociedade com tanta desigualdade e pensada pelos adultos para os adultos. A concepção “adultocêntrica” de mundo tem, de certa forma, colocado a infância num lugar sem importância na sociedade. A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é, como quem ainda está para ser. Como um incômodo. Como uma “bagagem” a ser carregada pelos seus pais de lá e para cá. (LEITE FILHO, 2001, p. 49).

Neste capítulo, desafiei-me a elaborar a análise das situações observadas durante a pesquisa de campo conjugada ao referencial teórico. Esclareço aos leitores que, no processo de trazer o referencial teórico para a análise, o referencial apresenta-se como resultado de minha apropriação do Enfoque Histórico-Cultural. Com base nisso, para organizar o trabalho, trarei algumas situações para discutir as relações estabelecidas – durante a organização dos espaços, a utilização dos materiais e objetos existentes na escola e durante as atividades – entre as professoras e as crianças, entre as crianças e seus companheiros, as crianças e outros adultos que trabalham na escola investigada.

2.1 As concepções que orientam as relações das professoras com as crianças

[...] o próprio método de ensino exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola. O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas. (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Tendo em vista a professora como elemento fundamental nas relações que se estabelecem na escola da infância, procurei compreender suas concepções acerca de criança e processo de *humanização*, do processo de *mediação* e do processo de *atividade*, uma vez que é ela que mediatiza tais relações na organização de atividades, de espaços e do tempo. Ao observar as professoras, é possível inferir suas concepções – sejam elas conscientes ou inconscientes – como orientadoras de intenções que se concretizam em ações e dirigem suas práticas pedagógicas. Nessa

perspectiva, trago algumas situações vivenciadas por crianças com idade entre três e seis anos, em quatro turmas, para discutir os conceitos de *humanização*, de *mediação* e de *atividade* trazidos pelo Enfoque Histórico-Cultural e que se subentendem nas falas, ações e atitudes das professoras, e perceber como esses conceitos norteiam suas práticas educativas.

As falas das crianças também serão utilizadas como indicadores na análise das situações observadas. Por meio das teses essenciais do Enfoque Histórico-Cultural, busco refletir sobre como as crianças percebem as situações e as experiências vividas dentro da escola da infância e quais as suas atitudes e ações diante de tais experiências. Parto dos pressupostos teóricos defendidos por Marx (MÁRKUS, 1974) e, posteriormente, por Vigotski, Leontiev e seus colaboradores, segundo os quais o homem não nasce humano. Ele aprende a ser humano no processo de vida e de educação, por meio da internalização da cultura organizada pelas gerações precedentes.

De acordo com esse enfoque, o processo de hominização, isto é, de evolução biológica do homem, segue um processo infinitamente mais lento que a evolução social. Assim, desde o início da história humana, os homens e as suas condições de vida se modificam e produzem capacidades, habilidades e aptidões tipicamente humanas que se incorporam nos objetos materiais e não-materiais da cultura. Essa cristalização permite que, com a cultura transmitida de geração em geração – o que possibilita a continuidade do progresso sócio-histórico – se transmitam igualmente as qualidades humanas criadas no mesmo processo.

Esse processo só foi possível (e o é, até hoje) por meio da atividade transformadora do homem em relação à natureza – o trabalho.

Na opinião de Leontiev (1978a), o desenvolvimento do homem demanda um intercâmbio constante entre ele e o meio que o circunda, e é por meio desse intercâmbio que o homem adapta a natureza às suas necessidades. Na verdade, o homem, ao adaptar a natureza às suas necessidades, produz os meios de sua própria existência, isto é, ao transformar a natureza, cria os meios para existir

como homem e também suas qualidades humanas. Dessa forma, ao mediatizar, regular e controlar esse processo pela sua atividade, pelo seu trabalho, ele se diferencia dos outros animais e exerce, em face da natureza, o papel de uma potência natural. Para o autor, o homem “[...] encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua relação com a natureza” (LEONTIEV, 1978a, p. 173).

O início de cada geração acontece, então, em meio a uma natureza modificada pelo trabalho dos seres humanos que a antecedem com objetos e fenômenos sociais criados e organizados pelas gerações anteriores. Os novos sujeitos – as crianças – participam do trabalho, da produção e das relações sociais ao se apropriarem da cultura humana e, por meio desta, interiorizam capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas fixadas e objetivadas nos objetos da cultura (MÁRKUS, 1974; LEONTIEV, 1978a; TALÍZINA, 1988; DUARTE, 1993; VYGOTSKI, 1995).

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, o ser humano desenvolve atividades que favorecem sua relação com o mundo e, conseqüentemente, sua formação humana. A criança tem uma capacidade de aprendizagem com caráter seletivo e específico, o que significa que a criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, apresenta uma sensibilidade em relação a determinadas influências educativas e a determinados tipos de atividades e não em relação a todos. Em geral, a criança pequena é bem mais sensível em relação às formas de ensino que incidem sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens (MUKHINA, 1996).

2.1.1 O processo de Humanização e as concepções das professoras acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento

[...] ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza – ainda que também se afirme isso, mas que ela é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção. Este não é um aspecto inacabado, mas um processo contínuo de investimento de papéis sociais para as crianças, de elaboração de sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança e de determinação de identidades coletivas para a geração. (GARCIA; LEITE, 2001, p. 14).

Aqui, discuto algumas situações oriundas do processo de observação, na Escola de Educação Infantil investigada, assim como falas das crianças, e as analiso à luz do conceito de humanização trazido pelo Enfoque Histórico-Cultural. Segundo esse enfoque, o conceito de humanização explica a aprendizagem como meio de fomentar o desenvolvimento e a formação humana na criança. Portanto, ela se desenvolve porque aprende, e esse aprendizado se dá desde seu nascimento, conforme as condições de vida, de educação e de atividade.

Desse ponto de vista, a criança se humaniza e se desenvolve segundo as condições concretas de vida e educação, por meio das aprendizagens que se dão nas relações estabelecidas com os objetos do mundo da cultura material e ideal. Ao realizar atividades com os objetos da cultura, mediados por um parceiro mais experiente, a criança se apropria das qualidades humanas incrustadas nesses objetos e, com isso, tem a possibilidade de formar sua inteligência, sua personalidade e se desenvolver como ser humano. Pelo fato de as qualidades humanas serem externas a cada sujeito, a educação sistematizada é condição essencial para tal desenvolvimento. É ela quem propicia – ou pode propiciar – as máximas possibilidades de desenvolvimento humano a cada criança. Vista sob a ótica desse enfoque, a escola da infância representa a condição para formar a criança em suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

Sublinha Márkus (1974, p. 65, tradução nossa):

O homem não é uma espécie de “consciência pura”, cujas determinações se originam como resultado de uma pura “auto-atuação” totalmente independente do mundo material. O indivíduo é um ente material – objetual que depende de um modo determinado de seu meio, dos objetos sociais da realização de suas necessidades e suas capacidades – os quais existem com independência dele e são, em essência, os objetos da realização de sua vida. Porém, o indivíduo é, ao mesmo tempo, um ente ativo – ativo de modo humano –, para o qual, o mundo circundante não é um fato dado imutável, senão, uma realidade material que ele mesmo altera e se apropria mediante sua atividade; sua individualidade mesma se configura nessa interação com o meio.

Com base na compreensão acima discutida, discuto, na sequência, como as concepções de aprendizagem, desenvolvimento e educação, que permeiam a compreensão sobre o processo de

humanização, fundamentam e orientam as ações e as atitudes docentes e, conseqüentemente, o modo como uma das educadoras (P4) organiza situações educativas para as crianças.

Na sala, com as crianças sentadas individualmente, a professora recortou caras de palhaço impressas em tamanho pequeno e pediu para que as crianças pintassem, pois aquela cara de palhaço faria parte de uma lembrança do Dia das Crianças. A professora falou:

– Eu só vou entregar para quem estiver com a cabeça baixa, senão, também não ganha a lembrancinha na semana que vem!

A professora pediu para que uma criança entregasse as caras de palhaço e falou:

– Para a M., o B. e o L., não, eles estão bagunçando demais!

As crianças citadas pela professora ficaram quietas no mesmo momento.

Enquanto isso, a criança responsável pela entrega ao restante da turma perguntava à professora a todo instante se podia entregar a cara do palhaço para as crianças citadas por ela e, também, para outras, não citadas, mas que conversavam.

*A professora entregou círculos na cor laranja e falou que colaria as caras do palhaço. E assim o fez, passou pela mesa de cada criança e colou todas. As crianças permaneceram sentadas, conversando entre si, enquanto esperavam a professora ir até a mesa e colar a cara do palhaço. A professora pediu para que as crianças escrevessem os nomes e para que as meninas guardassem os materiais no armário e depois os meninos. Em fila, as crianças, comandadas pela professora, foram lavar as mãos para ir ao refeitório lanchar. **(Situação 1, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).***

Mediante as concepções do Enfoque Histórico-Cultural, as atitudes e ações da professora revelam uma visão de desenvolvimento sem a necessidade de participação ativa do sujeito, no processo de aprendizagem. Com um entendimento aparentemente restrito acerca da complexidade do processo educativo, a professora propõe tarefas em que a participação das crianças se restringe a pintar e esperar, enquanto são controladas em suas ações e atitudes. Nessa situação, a aprendizagem não aparece como fonte de desenvolvimento e, conseqüentemente, de humanização (LEONTIEV, 1978a).

Na situação descrita, a concepção de desenvolvimento parece condicionar outras concepções da professora (P4), como, por exemplo, a visão de criança como incapaz de tomar decisões, de gerir idéias, de participar do processo de planejamento sobre o que fazer de lembrança e como fazê-la. Desse ponto de vista, impossibilitadas de exercer o que é gerido e comandado pela professora, as crianças tornam-se espectadoras do processo realizado por ela, que determina e concretiza os fazeres das crianças. Por meio de suas falas, ações e atitudes, a professora demonstra não perceber a relação existente entre a participação ativa da criança, a aprendizagem e o desenvolvimento e, ainda, o processo de humanização decorrente dessa relação.

A proposição limitada do contato das crianças com os objetos materiais – a tesoura, a cola, as lantejoulas – dificulta as experiências relacionadas à expressão infantil, ao recorte e à colagem, visto que não lhes é permitido compreender onde a tarefa realizada pela professora se insere na atividade maior, isto é, compreender o motivo e o objetivo daquela atividade. Desse modo, a falta de proposição de atividades que partam do interesse e das necessidades presentes – criadas intencional ou espontaneamente – nas crianças impossibilita a aprendizagem do uso adequado dos materiais e o desenvolvimento pleno da comunicação, da sociabilidade, da percepção, da atenção, de habilidades motoras, de atitudes de colaboração, dentre outras capacidades psíquicas que uma atividade planejada conjuntamente com as crianças favorece.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, as características biológicas, com as quais o sujeito nasce e que foram alcançadas no decurso do desenvolvimento filogenético, durante a evolução da espécie humana, são necessárias, mas insuficientes para o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas, uma vez que as modificações biológicas hereditárias não têm força motivadora para o desenvolvimento sociocultural do homem.

Para Leontiev (1978a, p. 166, grifos do autor):

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão [...]. O mundo real, imediato ao homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto *tal* apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

Por meio do desenvolvimento ontogenético, individual, do nascimento até a idade adulta, o homem internaliza propriedades particularmente humanas, num processo de inter-relações com o meio. Segundo o autor, esse processo é determinado por dois aspectos: a natureza dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes com as quais o sujeito entra em contato, bem como as condições em que se instauram as relações entre ele e o mundo material e não-material. Além disso,

as nuances oferecidas pelo acúmulo de experiências do indivíduo também influem no sentido atribuído ao que vivencia (VYGOTSKI, 1995).

Desse ponto de vista, é fundamental que a criança tenha possibilidades de utilizar a tesoura e outros instrumentos como objetos culturais que ampliem suas possibilidades orgânicas, criando os “órgãos de sua individualidade” (DUARTE, 1993). Ao se relacionar com um objeto da cultura – um instrumento que amplia as barreiras biológicas do corpo, que com outros instrumentos, cria os “órgãos da individualidade” do sujeito – a criança internaliza elementos encarnados nesses objetos, os quais criam as bases para o desenvolvimento de processos de domínio do meio externo de desenvolvimento cultural e do pensamento, como, por exemplo, o desenho, a escrita, a linguagem, o cálculo e também, simultaneamente, o desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, tais como atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (DUARTE, 1993; VYGOTSKI, 1995).

Para Leontiev (1978b), os instrumentos criados pelo homem ao longo da história são o produto da cultura material onde se encontram encarnados os traços característicos da criação humana. Prossegue ele: “O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.” (LEONTIEV, 1978b, p. 268, grifos do autor). No processo de aquisição dos instrumentos, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. Esse processo se dá pela reorganização dos movimentos instintivos do homem na relação com os objetos, o que provoca a formação das faculdades motoras superiores. Daí a necessidade de reprodução dos gestos com os instrumentos pela criança para que aprenda o uso adequado desses instrumentos e, nesse processo, forme habilidades, capacidades e aptidões motoras e intelectuais. Além disso, cada experiência vivida cria referências para as próximas, o que fortalece a auto-estima e a imagem que a criança tem das outras pessoas.

O Enfoque Histórico-Cultural concebe que as aprendizagens incidentes no desenvolvimento humano decorrem de atividades com o envolvimento ativo do sujeito naquilo que realiza (LEONTIEV, 1978a; VIGOTSKII, 1988). Na situação apresentada, as crianças não participam da

confeção da lembrança, porque não lhes foi permitido escolher o que e como fazer. A exigência do silêncio e da cabeça baixa também não têm sentido, dentro da tarefa que as crianças executam, porque esta pode ser realizada num processo colaborativo de planeamento e de troca de idéias sobre as cores de lantejoulas a serem utilizadas na colagem. Nessa perspectiva, parece evidente o autoritarismo do adulto em relação à criança, ensinando a ela a passividade e a falta de autonomia.

Conforme afirmam Vigotski e seus colaboradores, há uma intrínseca unidade entre a atividade, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Por intermédio de atividades em que a criança se envolva e seja capaz de expressar o que sabe e, mais do que isso, de internalizar conhecimentos, ela aprende e, em decorrência desse processo, se desenvolve como ser humano.

Pelo observado, a tarefa proposta instiga o silêncio, a passividade e a imobilidade das crianças, o que, do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, obstaculiza a aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de humanização, uma vez que a atividade do sujeito é fundamental nesse processo.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, a criança internaliza as qualidades humanas encarnadas nos objetos da cultura por meio da atividade que, conforme Leontiev (1978a, p. 167), é distinta da atividade animal:

A atividade animal compreende actos de adaptação ao meio, mas nunca actos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogenético. Essas aquisições são dadas aos animais nas suas particularidades naturais hereditárias, ao homem, são propostas nos fenómenos objectivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que se apropriar delas, só na seqüência deste processo – sempre activo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objectiva.

Não é demais destacar que, para o autor, as aquisições conquistadas pela humanidade no processo de evolução – as aquisições alcançadas no decurso da filogênese – se objetivam e se fixam nos objetos materiais e não-materiais criados ao longo da história pelos homens e mulheres e,

portanto, não se transmitem por meio da hereditariedade. Essas aquisições do desenvolvimento histórico são as características especificamente humanas e se encontram encarnadas nos objetos materiais e instrumentos produzidos pela atividade humana, sejam eles materiais – uma colher, uma caneta, uma tesoura, por exemplo – sejam eles não-materiais – a linguagem, a lógica, os costumes, os valores, dentre outros.

A fim de que a criança se desenvolva como indivíduo, portador da natureza humana, com suas capacidades, habilidades, aptidões, como produto sócio-histórico do desenvolvimento do homem, tem que se apropriar dessas especificidades humanas, por meio dos objetos da cultura, num processo sempre ativo, por meio da atividade que realiza com esses objetos. Esse processo somente é possível a partir da mediação das gerações mais velhas em relação às gerações mais novas.

O homem nasce apenas com as funções psíquicas elementares humanas que servirão de base para a estruturação das funções psíquicas superiores. Como apontado anteriormente, esse processo não depende apenas da pré-disposição biológica, mas dos processos de vida e de educação, das atividades que o sujeito vivencia com o meio que o cerca. Desse modo, as características de inteligência e de personalidade são apropriadas e não maturam espontaneamente no sujeito (VYGOTSKI, 1995).

Leontiev (1978b, p. 267, grifos do autor) ressalta que “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

No processo de aprender a utilizar os objetos criados ao longo da história, o sujeito se apropria das operações motoras que neles estão incorporadas. Dessa maneira, formam-se e se desenvolvem no homem funções psicomotoras que humanizam a sua esfera motriz, ocorre um processo de formação ativa de novas aptidões, de funções superiores como o pensamento, a atenção, a memória, a imaginação etc. (LEONTIEV, 1978 a, b).

Em decorrência, é possível dimensionar as consequências da restrição da atividade da criança tal como se configura na situação observada. Leontiev (1978a) esclarece que o processo de apropriação responde à necessidade principal e ao princípio fundamental do desenvolvimento humano, no aspecto ontogenético, visto que permite a reprodução, em cada indivíduo, das aptidões e propriedades formuladas historicamente pela espécie humana e alcançadas no decurso do desenvolvimento filogenético, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Leontiev (1978a, p. 169) explicita o que acontece, de fato, no processo de apropriação:

O [...] resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é, o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

O autor esclarece que as aptidões e funções que se formam no homem, em decorrência do processo de apropriação, configuram-se como novas formações psíquicas em que a participação hereditária, inata, corresponde às condições interiores necessárias que tornam o seu aparecimento possível, porém não determinam a sua composição ou qualidade específica.

Ainda sobre o processo de apropriação, conjugado ao processo de objetivação, Leontiev (1978a, p. 167- 168, grifos do autor) destaca que

[...] ao homem (as aquisições) são *propostas* nos fenômenos objectivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que *apropriar-se* delas; só na seqüência deste processo - sempre activo - é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objectiva. [...] assim, o desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos é o produto de um processo antes de mais particular, o processo de apropriação, que falta no animal, tal como, aliás, o processo inverso de objectivação das suas faculdades nos produtos objectivos da sua actividade.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, as objetivações contidas nos objetos materiais e imateriais, construídas a partir da atividade social humana, no decorrer da história, têm de ser

apropriadas a partir das exigências do contexto social a que cada indivíduo pertence. Essas apropriações podem garantir minimamente sua sobrevivência, como elevá-lo ao mais alto grau de desenvolvimento humano. Isso dependerá das condições concretas de vida e de educação em que está inserido (MÁRKUS, 1974; LEONTIEV, 1978a,b; DUARTE, 1993; VYGOTSKI, 1995). Por isso, se esse indivíduo não tiver oportunidades de realizar determinadas atividades, não formará determinadas estruturas nervosas, comprometendo o seu desenvolvimento. “O ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas através do processo de objetivação que, para realizar-se necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhe antecederam” (DUARTE, 1993, p. 500).

Dessa maneira, o processo de apropriação-objetivação se dá por meio das relações essenciais do indivíduo com a experiência social (LEONTIEV, 1978a; DAVÍDOV, 1988; DUARTE, 1993). Nem sempre, no entanto, se pensou desse jeito; conforme Vygotski (1995), a velha psicologia se deteve em diferentes formas de pensar o desenvolvimento infantil, dentre as quais o entendimento do desenvolvimento da criança como um fenômeno puramente quantitativo. Para tal entendimento, no embrião humano se encontra o organismo plenamente acabado, já formado, porém em tamanho reduzido. Nessa perspectiva, o embrião aumenta gradualmente e cresce, dando origem ao organismo maduro. Esse entendimento parece permear o pensar e agir dessa professora: uma concepção de que a criança já nasce com suas capacidades, habilidades e aptidões herdadas, prontas para desabrochar. Aqui, novamente é possível dimensionar as consequências da restrição da ação das crianças, na situação observada.

Por meio da fala de uma criança do Pré-III (C10), pode-se inferir suas percepções no que se relaciona às experiências vividas dentro da sala e às relações decorrentes de tais experiências.

Entrevistadora: de qual atividade você NÃO gosta?
Criança: ficar na salinha.
Entrevistadora: ahm... POR quê?

Criança: porque a salinha toda vez que eu entro na salinha tem uma atividade difícil... você não entende todo mundo fica conversando não entende nem o que a professora FAla... então por isso:... que eu oDElo ficar na salinha.

Entrevistadora: é?... por que a atividade é difícil C10?

Criança: bom... pra começar de novo... é muito difícil... você entender a professora... por quê? porque os aluninhos fica conversando... você não entende o que a professora fala (pode) estar errada a tia dá uma bronca é MUITO diFícil fazer escola. (B., 6 anos, Pré-III, 2006).

A fala da criança expressa aparente medo de errar as tarefas sugeridas pela professora, pois pode levar uma “bronca da tia”. A “indisciplina” apontada pela fala revela falta de participação das crianças, nas tomadas de decisões sobre o que fazer e como fazer, na escola da infância. Sob a ótica do Enfoque Histórico-Cultural, essa falta de participação da criança, nas propostas pedagógicas na escola da infância, prejudica o processo pelo qual cada criança se apropria de qualidades especificamente humanas e, conseqüentemente, o seu processo de humanização. Sem o que fazer, esperando a ordem da professora e com fazeres envolvendo as mãos, contudo que não possibilitam o envolvimento emocional e cognitivo, à criança sobra a desatenção. O que envolve a criança na atividade é o envolvimento do ser inteiro, isto é, a própria atividade.

A expressão por meio da conversa e da interação das crianças com a professora e entre elas já evitaria por si só situações consideradas de indisciplina. Na perspectiva Histórico-Cultural, as crianças precisam se expressar por meio da conversa, do diálogo e das diferentes linguagens, a fim de desenvolver capacidades como a fala, a argumentação e o pensamento. Desse modo, as crianças têm a possibilidade de exercitar a autonomia e a identidade, no grupo, e deixam de ser apenas espectadoras, o que favorece o seu desenvolvimento e amplia as possibilidades de humanização.

Nessa perspectiva de participação e envolvimento, durante discussões e tomadas de decisões, a criança se sente como parte da escola, o que ajuda na organização de um trabalho colaborativo. De acordo com Mello (2006, p. 191), “[...] essa sensação de pertencimento é um correlato essencial da disciplina – cuja causa primeira é o sentimento de exclusão, e não a pobreza e a desagregação da família tradicional, como muitos de nós pensamos”.

Ao oferecer sugestões e participar na proposição de soluções para os problemas vividos na turma, expressar suas idéias e seus sentimentos, a criança passa a se sentir como parte do grupo. Além disso, a possibilidade de falar, argumentar sobre expectativas e angústias promove o desenvolvimento de sua auto-estima, porque começa a se valorizar. A oralidade leva, ainda, à formação da fala e da inteligência na criança, já que se configura como o substrato para a formação do pensamento (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Em outra situação, ocorrida no mesmo dia de observação, a professora do Pré-III (P4) revela, por meio de suas ações e atitudes, mais uma vez sua concepção de desenvolvimento e, conseqüentemente, do processo de humanização:

No tanque de areia, algumas crianças brincavam de luta, utilizando pás. A professora repreendeu:
– B. e L., pode parar! Perderam o direito de brincar! Essa pá bate no amigo e faz um corte! Pode sentar aqui perto de mim! É gostoso ficar sem brincar, né? B. pode deixar a pá aí! Não é para brincar!
Depois de um tempo sentadas, as crianças voltaram a brincar.
Nesse instante, várias crianças se aproximaram de mim e enquanto eu registrava alguns dados, perguntaram se eu estava marcando os nomes das crianças que estavam bagunçando e eu disse que não, que eu anotava para depois me lembrar.
Por volta de 15h25min, a pedido da professora, as crianças se dirigiram ao bebedouro para lavar as mãos e escovar os dentes. Era dia de aplicação de flúor. Primeiro, foram as meninas e, depois, os meninos.
Depois da escovação, as crianças voltaram ao tanque de areia e continuaram brincando. Quatro meninos começaram a brincar de luta (capoeira). A professora se aproximou, chamou um dos meninos e falou que já havia conversado com sua mãe e que em casa ele só queria brincar de luta. A criança citou o nome dos outros colegas que também brincavam:
– Mas o D., o S. e o I. também estavam brincando!
– Depois eu converso com eles, agora eu estou me entendendo com você!
A professora chamou outro menino, o S., que havia iniciado a brincadeira e falou:
– Por que você brincou disso? Assim, você não ganha parabéns da professora! Você ajuda tanto a professora, já é moço! **(Situação 2, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).**

Pela situação exposta, é possível perceber a relação de autoridade entre professora e crianças. A falta da conversa, do diálogo, do questionamento e da exposição das opiniões das crianças, para que encontrem a solução de um problema que a professora parece antever, impossibilita que as crianças reflitam e compreendam por que não podem brincar de luta com as pás ou em que condições isso pode acontecer. A proibição da brincadeira e o castigo parecem ser maneiras de punição e repreensão de atitudes aparentemente consideradas violentas e próprias das crianças. Mediante isso, a educadora revela a percepção de que algumas crianças são naturalmente boas e

outras naturalmente ruins. Isso se evidencia pela distinção de tratamento que faz entre as crianças que brincavam de capoeira.

A professora resolve o problema à sua maneira, primeiro chamando a atenção de um dos meninos e, depois, conversando carinhosamente com o outro, sem considerar a argumentação de uma das crianças a respeito da participação de todos os envolvidos na discussão. A diferença de tratamento em relação às crianças é percebida pelo tom de voz e pela fala da educadora, que censura apenas duas das crianças (eram quatro os participantes da brincadeira, considerada, por ela, como perigosa). Essa atitude denota uma concepção de desenvolvimento infantil que considera a educação das condutas com base na punição e no castigo a partir de uma prática educativa autoritária, impedindo a relação das crianças com elementos não-materiais da cultura, como valores e formas de conduta.

Vale ressaltar que a herança genética possibilita ao cérebro a capacidade de se manter vivo. As experiências de vida são as responsáveis pelo seu desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva, a ação da herança biológica no desenvolvimento humano não está diretamente ligada aos progressos alcançados pelo homem, na esfera de seu desenvolvimento psíquico. Desse ponto de vista, Mukhina (1995, p. 39, grifos da autora) salienta:

A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e o que o diferencia do cérebro animal. [...] A criança nasce com grande parte do cérebro "limpo", disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem [...] O cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve.

A autora ressalta que a criança nasce com um cérebro "capaz" de se transformar no órgão da complexa atividade humana, mas isso só é possível a partir das aprendizagens e das experiências humanas, fundamentais para que esse processo se efetive. Explicita, ainda, que as propriedades naturais com as quais a criança nasce não criam as qualidades psíquicas, porém formam as bases e representam as condições necessárias para a sua formação.

Sob a ótica do Enfoque Histórico-Cultural, as potencialidades especificamente humanas se formam de acordo com as neofomações cerebrais decorrentes das experiências pelas quais as crianças passam, no processo de vida e educação. Tais experiências, durante a infância, alimentam os circuitos nervosos e condicionam o futuro da inteligência e da personalidade, as quais não se desenvolvem apenas devido à carga genética. Ao nascer, a criança tem um cérebro que guarda os neurônios da vida toda, contudo, as conexões necessárias entre uma célula nervosa e outra não estão desenvolvidas. Por meio das sinapses, as conexões entre um neurônio e outro, que constituem um emaranhado delicado no cérebro, o homem é capaz de pensar, ativar os órgãos dos sentidos e, também, de aprender (VYGOTSKI, 1995; BEGLEY, 1997; GOLDSCHIMIED, 1999). Tais sinapses se formam na experiência social que cada ser humano vive.

O cérebro necessita de *ginástica*: exercício para aprender e, assim, se desenvolver. As relações estabelecidas com as pessoas, com a natureza, bem como com a cultura organizada historicamente pela humanidade são essenciais para provocar essa ginástica necessária ao cérebro infantil, a fim de que possa formar as ligações neurais que condicionam o desenvolvimento da consciência, da personalidade e da inteligência e, conseqüentemente, são bases para a formação humana, desde o nascimento da criança. Em outras palavras, as crianças precisam realizar atividades, para se desenvolver.

Na verdade, o desenvolvimento da criança depende dos elementos culturais com que ela tem contato e que são representados, na escola da infância, pelas experiências, espaços, atividades propostas; pela mediação da professora, que é condicionada pelas concepções de infância, ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, igualmente, de criança, bem como pelas atividades realizadas pela criança, dentro das possibilidades de aprendizagem advindas dessas concepções; além das vivências que a criança experimenta, nesse processo. Nesse sentido, a aprendizagem antecede, provoca e deflagra o desenvolvimento.

Em outra situação, nas atitudes, ações e falas da professora do Pré-I (P2) é possível deduzir como compreende o desenvolvimento infantil, o que denota seus entendimentos a respeito do processo de humanização, oriundo do Enfoque Histórico-Cultural.

A professora recebeu as crianças no tanque de areia. As crianças chegavam e brincavam com os brinquedos levados de casa por elas.

Algumas crianças brincavam de boi e vaca (bandido), outras de papai e mamãe, outras de mamãe e filhinha, de fazer bolo e de jogar bola.

Uma menina, com uma boneca nas mãos, se aproximou e falou com a professora:

– Tia, ninguém quer brincar comigo, ninguém quer ser o papai.

– Chama o A. (estava próximo) – A., você quer brincar com ela? – falou a professora.

– Eu quero - aproximando-se da menina.

– Ah! Ele eu não quero! – a menina falou.

– Ah, é! E quem você quer, pode ser o R.? (estava próximo).

– Não, também não!

– E o L.? (menino loiro, de olhos azuis e que estava longe, jogando bola).

– Ele pode. – A menina respondeu.

A menina ficou por ali choramingando e continuou brincando sozinha, pois o menino continuou jogando bola.

A professora não se envolveu mais e depois comentou comigo que a menina não queria brincar com os dois primeiros meninos, porque um era “gordinho” e o outro era “negro” e que isso demonstrava preconceito da criança, porque só queria brincar com a criança de olhos azuis.

Dois meninos se aproximaram da professora:

–Tia, ele está brincando de bandido!

– Mas você também está! O que é que tem? – respondeu a professora.

– Eu sou o policial! – a criança falou, então.

–E eu vou matar o lobo mau! – um dos meninos falou.

– Ah! Então, ele é o caçador, oh! – a professora respondeu.

– Vamos, amigo policial! – um menino falou para o outro.

– Vamos amigo caçador! – o outro menino respondeu.

E foram brincar juntos. (Situação 3, Pré-I, 22 crianças com idade entre 3 e 4 anos de idade, 20/10/2006).

Nessa situação, a recepção das crianças acontece no tanque de areia sem um direcionamento ou conversa inicial quanto à organização dos espaços e das tarefas que serão realizadas, no decorrer da tarde. Durante o conflito entre as duas crianças, o modo como a professora promove a intervenção impossibilita a relação entre as crianças e com ela mesma, uma vez que não questiona a criança que se nega a brincar, obstaculizando a reflexão sobre suas atitudes. Pela situação exposta, é possível inferir, ainda, que a concepção da professora é a de criança com desenvolvimento dado naturalmente, porque seus comentários denotam que percebe os traços de caráter e de personalidade como próprios da criança, sem a possibilidade de ser aprendidos por meio da educação.

Num segundo momento, a professora promove a resolução de um conflito existente entre duas crianças, fazendo uma mediação entre elas e favorecendo a reflexão sobre suas atitudes.

O Enfoque Histórico-Cultural afirma que a personalidade humana representa um sistema funcional composto de um processo histórico e dependente da interação social do sujeito com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. Pelas relações com o meio, o sujeito, necessariamente, se apropria de significados e atribui sentido ao que vivencia. Nesse processo, formam-se as funções psíquicas superiores, como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação e o domínio da própria conduta. As relações sociais configuram-se como o substrato que diferencia a maneira como cada sujeito compreende a vida e o mundo, bem como atribuem sentidos diversos ao que vivencia, no ambiente que o circunda (GONZÁLEZ REY, 1985; VYGOTSKI, 1995, VIGOTSKI, 2003; 2008; BEATÓN, 2005; BISSOLI, 2005).

Para Bissoli (2005, p. 77),

[...] a personalidade é o sistema que integra as diferentes funções psíquicas do indivíduo – que é, dialeticamente, formado pelo desenvolvimento de tais funções e propulsor de seu desenvolvimento –, configurando a sua forma única e irrepetível de se relacionar e de se posicionar diante da vida. É, portanto, um sistema que se configura na e pela atividade – que é sempre e, simultaneamente, individual e coletiva [...].

Desse ponto de vista, a maneira como se estrutura a educação sistematizada representa elemento fundamental, na configuração da personalidade do sujeito. A escola da infância é o local privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que pode ser planejada para oferecer oportunidades de relações com os objetos da cultura, assim como com as pessoas do ambiente escolar, desde que a criança seja participante ativa do processo.

Por meio do trecho de uma entrevista de outra criança (C4), frequentadora da turma de Pré-I, é possível inferir suas percepções acerca das situações vividas:

Entrevistadora: Como você gostaria que a escola fosse?

Criança: Eu queria que ela fosse sem a professora só.

Entrevistadora: Como que ela seria então?

Criança: Sem ter professor.

Entrevistadora: Teria só crianças?

Criança: É.

Entrevistadora: É?... e quem iria ensinar as coisas pra vocês?

Criança: Nós.

Entrevistadora: Uhm:... por que você queria que fosse assim?

Criança: Porque aí nós poderíamos ir nos brinquedos o dia que nós quiséssemos. (B., 4 anos, Pré-I, 2006).

É interessante observar que as atividades adequadas ao desenvolvimento humano, apontadas pelo Enfoque Histórico-Cultural – dentre elas, as atividades lúdicas – convergem com os desejos e interesses das crianças. Em outras palavras, as crianças apontam, com seus interesses, para a forma como melhor se relacionam com o mundo – a brincadeira.

Em outra situação, as falas, ações e atitudes da professora (P2) da turma de Pré-II demonstram suas concepções e como o processo de humanização acontece, a partir das propostas pedagógicas da professora.

*A professora pegou uma caixa de livros e falou:
– Agora eu vou contar uma história.
Leu a história do Pinóquio e do “Cachorrinho Tatá”.
As crianças brincavam, enquanto ela lia as histórias.
Ela colocou uma criança em pé (de castigo), porque estava arrastando a cadeira e fazendo barulho.
Depois, a professora distribuiu os livros e falou que, quando terminassem de ler, iriam trocar os livros.
Algumas crianças brigavam entre si por causa dos livros. Uma jogou o livro no chão, porque queria o outro que o colega pegara.
A professora se aproximou e falou com a criança que não havia jogado:
– Pega o livro que você jogou, não é pra tomar o livro do colega!
O menino pegou e ela entregou o livro para o que tinha jogado.
– O F. vai ler o livro:
A criança mostrou o livro sem ler nada, enquanto a professora falou:
– Vai, tem que contar!
A criança falou o que via nas cenas do livro, enquanto as outras crianças brincavam e conversavam entre si.
A professora recolheu os livros. **(Situação 4, Pré-I, 22 crianças com idade entre 3 e 4 anos, 20/10/2006).***

Na situação analisada, a concepção que a professora tem de educação, calcada no controle das ações e atitudes das crianças, considera a criança como passiva e incapaz de resolver o conflito, visto que o modo como tenta resolvê-lo revela a falta de conversa e de questionamentos acerca do que aconteceu, impossibilitando as crianças de ter a oportunidade de refletir e de encontrar, junto com a professora, a solução para o problema que envolve a disputa pelo livro. Por isso, a concepção de criança pequena como passiva e obediente impede situações que envolvam o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A percepção da professora, que deduzimos da situação, é a de que os traços de personalidade e inteligência são aprendidos com base na punição, desqualificando o ensino de habilidades, como por exemplo, o diálogo e a reflexão, para lidar com os problemas. A punição parece

ser entendida como a maneira correta para reprimir atitudes naturais, próprias daquele sujeito. Numa perspectiva Histórico-Cultural, quando a criança tem a possibilidade de resolver um conflito, aprende a lidar com conflitos posteriores e se sente valorizada (LIMA, 2005). Além disso, as crianças demonstram desinteresse pela leitura – mecânica e obrigatória – das histórias. A maneira como a atividade de leitura é direcionada, em que cada criança recebe um livro para manuseio, cerceia a oportunidade de escolha, gerando disputa e descontentamento com o material.

Conforme o Enfoque Histórico-Cultural, atividades coletivas, como as relacionadas à leitura – da situação analisada – são adequadas para propiciar o desenvolvimento de capacidades como a imaginação, a atenção, a concentração, a memória e a criatividade, que não são inatas, mas precisam ser formadas por meio da atividade do sujeito. Além disso, podem favorecer a curiosidade e a emoção nas crianças e propiciar a criação – pela professora – do gosto e da necessidade pela leitura, nas crianças. Para tudo isso, o encaminhamento da atividade deve promover o envolvimento das crianças.

Desse ponto de vista, a criança forma para si as características de inteligência e personalidade com aprendizagens que se dão, inicialmente, a partir da convivência social. Para Vigotskii (1988, p. 114, grifos do autor):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Nessa ótica, a aprendizagem se dá, inicialmente, pela relação estabelecida entre a criança e os objetos da cultura, ao realizar atividades sociais, coletivas, com a mediação de um parceiro mais experiente. Começa aí a formação das funções psíquicas superiores. Nesse processo, por meio da atividade e de acordo com aprendizagens anteriores, a criança forma as propriedades internas do pensamento. A aprendizagem ativa processos internos de desenvolvimento na criança, com as inter-

relações, as atividades coletivas, que são internalizadas e se convertem em aquisições internas da criança.

A aparente incompreensão da professora de que as funções psíquicas superiores são externas, coletivas, sociais, antes de serem internalizadas pelas crianças, impede a intencionalização de atitudes solidárias nas crianças. Do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, a experiência coletiva possibilita a formação de funções psíquicas superiores na criança, como, por exemplo, a fala, o pensamento, a reflexão, a imaginação e o controle da própria conduta (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2003).

Para ampliar essa discussão, Vigotskii (1988) assinala a aprendizagem como processo, pelo qual se formam as características humanas não-naturais na criança, aquelas características formadas historicamente. Para ele, a aprendizagem não tem a mesma conotação de desenvolvimento, contudo, é por meio de sua organização correta, que ocorre o desenvolvimento mental na criança, pois ela ativa um grupo de processos psíquicos responsáveis pelo desenvolvimento, de sorte que essa ativação não poderia produzir-se senão por meio da aprendizagem. Assim, esse processo é “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que, se desenvolvam na criança, essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. (VIGOTSKII, 1988, p.115).

Para Leontiev (1978a, p. 200), “[...] o conhecimento das leis e do seu processo de formação permite orientar conscientemente esse processo e caminhar com maior segurança em direção ao fim em vista: o desenvolvimento mais completo possível das aptidões de todos os homens”.

A disponibilidade dos livros ao alcance das crianças, para que os manuseiem, em atividades que as envolvam, como a consulta, a pesquisa e a leitura pela professora evita, por si só, a disputa, observada na situação descrita. Uma roda de leitura, em outro ambiente ou mesmo na sala, a conversa sobre as histórias que as crianças gostam de ouvir, as escolhas de temas que interessam às crianças, a escolha das leituras no coletivo da turma e a convivência com os livros em situações sociais

criam nelas a vontade, a necessidade de ouvir as histórias, manusear os livros, saber mais e conhecer o mundo, fantasiar e viajar pela imaginação (FREINET, 1976; RIBEIRO, 2004).

Numa perspectiva Histórico-Cultural, as situações de disputa são resolvidas com uma conversa sobre o acontecido e, nelas, o processo de resolução dos problemas é mediado com vistas a alcançar as máximas possibilidades de humanização na criança. O meio e a situação são organizados de modo a promover condições para a reflexão e resolução conjunta dos conflitos. Essa atitude docente coopera para que as crianças aprendam a pensar.

Para Vygotski (1995, p. 147, tradução nossa),

[...] no desenvolvimento da conduta da criança se modifica o papel genético do coletivo; a princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em sua própria conduta de reflexão. [...] Cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psíquicas superiores foram, em tempos, relações reais entre os homens. Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo.

O autor esclarece que as formas superiores de conduta humana, como, por exemplo, o pensamento verbal e a reflexão, são internalizadas a partir das relações sociais, coletivas vivenciadas pelas crianças. Desse modo, a reflexão e o pensamento são aprendidos e não se desenvolvem de acordo apenas com a maturação biológica do indivíduo, o que permite compreender que *passamos a ser nós mesmos através das relações que vivenciamos com os outros* (VYGOTSKI, 1995).

As teses essenciais do Enfoque Histórico-Cultural apontam que o homem nasce com apenas uma aptidão: “[...] a aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978b, p. 273). Esse entendimento sobre o desenvolvimento possibilita uma forma de pensar a educação das crianças como promotora do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978b; VIGOTSKII, 1988) e faz cair por terra conceitos trazidos por correntes do biologismo ou inatismo, que acreditam que o homem nasce com as possibilidades herdadas, prontas para se desenvolver. Em analogia ao desenvolvimento de uma árvore, consideram a criança como uma semente que, bem regada, faz desabrochar suas aptidões e potencialidades, sem considerar as condições socioculturais na formação

humana (VYGOTSKI, 1995, OLIVEIRA, 2007). Tal concepção desvaloriza as aprendizagens e o papel da educação, nesse processo, com vistas ao desenvolvimento. Essas concepções parecem orientar as ações e atitudes das professoras observadas.

Na opinião de Vygotski (1995),

[...] podemos qualificar de desenvolvimento o que vem de dentro, porém, o que vem de fora é educação, adaptabilidade, já que na natureza não existe uma criança cujas funções aritméticas maduram espontaneamente e, dessa forma, tão pronto como chega a idade escolar ou um pouco antes, assimila externamente, graças as pessoas que lhe rodeia, toda uma série de conceitos aritméticos e operações sucessivas. Não podemos dizer, portanto, que uma criança de oito anos que aprende a somar e a subtrair e aos nove, a multiplicar e dividir faz essas operações como resultado natural de seu desenvolvimento, se trata tão só de mudanças externas, procedentes do meio e não é, muito menos, um processo de desenvolvimento interno. (VYGOTSKI, 1995, p.154, tradução nossa).

Para esse enfoque, a educação institucional – pensada e organizada intencionalmente – promove a apropriação, pelas crianças, de conhecimentos produzidos pela cultura no decorrer da história. Nesse sentido, é fundamental ao processo de formação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

A partir do trecho de uma entrevista, é possível inferir as percepções de outra criança (C5) acerca das situações vividas na escola.

Entrevistadora: E aqui na escola... o que mais você faz de atividade? Pode ser dentro da sala ou fora também...

Criança: Eu fico quietinho. [...] não mexo em nada.

Entrevistadora: Qual é a atividade que você mais gosta de fazer?

Criança: É mais o fusca.

Entrevistadora: O que é o fusca?

Criança: Um desenho. (J.V., 4 anos, Pré-I, 2006).

A fala da criança expressa o que pôde ser observado na pesquisa de campo: uma relação de autoritarismo do adulto em relação às crianças. Explicita, ainda, o que é aparentemente valorizado pela professora: manter o silêncio e a passividade das crianças. A restrição de contato com os objetos da cultura impossibilita o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que estas não têm a oportunidade de se apropriar dos elementos encarnados nesses objetos. A fala da criança expressa,

ainda, o desenho como a atividade que gosta de realizar na escola da infância, o que converge para o que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural como fundamental ao processo de formação humana na infância.

Posição semelhante tem Freire (1983, p.15):

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a [...] [do] conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem essa prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e também os professores [se apropriem desse conhecimento] [...].

Ao compreender a educação intencionalizada como promotora de desenvolvimento, pode-se identificá-la como processo que precisa ser vivenciado pelas crianças, ativamente, a fim de que ocorra o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Sob o prisma do Enfoque Histórico-Cultural, durante a aquisição de novos conhecimentos, a criança não assimila, simplesmente, o conhecimento mediado pelo adulto, mas introduz a sua experiência própria, de maneira ativa, nesse processo. Os conhecimentos adquiridos anteriormente interagem com os conhecimentos assimilados a partir da mediação e condicionam a geração de conhecimentos novos, que surgem sob a forma de suposições e hipóteses. Esses conhecimentos podem ser imprecisos e incorretos, porém, constituem a base essencial da atividade mental das crianças, o pensamento. Nesse processo, a criança é capaz de expressar idéias claras, novas, originais e surpreendentes aos adultos. Para os fundamentos histórico-culturais, ao realizar uma atividade de experimentação com objetos desconhecidos, a criança estabelece conexões e associações mentais que levam à apropriação de novos conhecimentos (ELKONIN, 1987; GALPERIN, 1987; PODDIÁKOV, 1987; TALÍZINA, 1988).

Poddiákov (1987, p. 171-172, tradução nossa) sublinha que a atividade de experimentação permite o autodesenvolvimento do pensamento nas crianças:

[...] as transformações realizadas pela criança lhe revelaram novos aspectos e propriedades dos objetos. E os novos conhecimentos, por sua vez, favoreceram o estabelecimento de

novos objetivos e a realização de novas transformações, mais complexas. [...] no processo de experimentação se formam nos pré-escolares as ações de estabelecimentos de objetivos e a capacidade de se proporem finalidades cognoscitivas mais e mais complexas e alcançá-las no curso da atividade de exploração, transformadora.

Conforme o autor, as crianças precisam entrar em contato com os objetos da cultura, por meio de uma atividade de experimentação, para que ocorra o desenvolvimento do pensamento. Por isso, não basta apenas que o adulto lhes mostre os usos – embora isso seja, em última instância, imprescindível no processo de aprendizagem; a criança deve estabelecer conexões entre o que já sabe e os conhecimentos novos que lhes chegam com a experimentação, levantando hipóteses e suposições. Quanto mais a criança entra em contato com objetos desconhecidos e aprende a usá-los, mais tem condições de estabelecer novas conexões mentais e desenvolver o pensamento. Nessa perspectiva, o adulto cria mediações para o acesso das crianças à cultura. Em outras palavras, é mediador da experiência das crianças de forma direta e não direta.

Em outra situação:

Depois de um tempo no tanque de areia, as crianças guardaram as pás, os baldes e os brinquedos. As crianças lavaram as mãos e foram lanchar.

Durante o lanche no refeitório, a professora se ausentou e foi tomar café na sala das professoras. Enquanto isso, várias crianças entraram em atrito e bateram umas nas outras.

Uma criança reclamou com a servente:

– Tia, ele me bateu!

– É, tá bom! Depois eu falo com a sua professora. – a servente respondeu.

– Tia, ele me bateu de novo! – a criança voltou a reclamar.

– Você bateu nele? Por quê? Você não acha que, se você bater nos outros, eles não vão querer ser seus amigos mais? Não é chato ficar sem amigos?

Enquanto isso, outras crianças pegavam a comida e jogavam nos colegas, na mesa e no chão, colocavam o chinelo e os pés sobre a mesa e brincavam com a comida, colocando na colher e arremessando sobre os colegas.

A professora chegou e assistiu à cena. Chamou as crianças para formar a fila. Saíram do refeitório e se dirigiram para um dos espaços externos da escola (o coreto). A professora começou a falar:

– Hoje, vocês estão nota zero no lanche.

– Por que, tia?

– Porque tinha gente com chinelo pra cima na hora da comida. Batendo um no outro. É legal isso? Como é que tem que ser o lanche, L.?

– Não pode correr! – a criança respondeu.

– Não é isso. Como é que tem que ser o lanche, F.?

– Não pode bater! – falou a criança.

– Isso mesmo, é bonito bater? É bonito brigar na hora do lanche?

– Não, não é! – uma das crianças respondeu.

A professora conduziu as crianças em fila até o bebedouro e o banheiro e falou:

– É para ir ao banheiro agora. Depois que entrar na sala, não vai mais sair para ir ao banheiro. Só o F. e a M. E. vão ganhar massinha, porque estão sentados onde eu pedi (encostados na parede).

– Eu vou, né, tia? (se sentando no lugar desejado) – uma criança falou para a professora.

– Eu também, né, tia? – outra criança falando também com a professora.

– *Quem estiver sentado, vai!* – respondeu a professora. (**Situação 5, Pré-I, 22 crianças, com idade entre 3 e 4 anos, 20/10/2006**).

A ausência da professora do Pré-I (P2), no momento da refeição das crianças, a impede de compartilhar a ação de comer socialmente com elas, como, por exemplo, sentar-se à mesa sem colocar os pés na cadeira ou na mesa, pegar a colher e comer sem jogar a comida no amigo, na mesa e no chão, ou, ainda, não brincar com a comida e valorizá-la como fonte de energia para o corpo. Enquanto isso, as crianças brincam com a comida e brigam entre si.

Além disso, no momento da discussão sobre o comportamento das crianças, durante a refeição, os questionamentos da professora parecem esperar uma resposta única: “Não pode bater!”. Quando uma das crianças declara que não se pode correr na hora do lanche, tem razão: é necessário se sentar para comer. Dessa forma, a participação das crianças na discussão parece restringir-se às respostas esperadas pela professora. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a participação das crianças em discussões possibilita a reflexão, o desenvolvimento do pensamento e da auto-estima (VYGOTSKI, 1995).

Nesse sentido, a nota (“zero”) expressa pela professora em relação às atitudes das crianças, na hora do lanche, desvaloriza a atitude daquelas que comeram adequadamente e, ao mesmo tempo, não favorece o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores, como o pensamento.

A professora toma a maior parte das decisões dentro e fora de sala: a utilização coletiva do banheiro, desconsiderando as necessidades fisiológicas básicas das crianças; os lugares onde cada criança deve se sentar. Isso implica um controle em relação às atitudes e ações das crianças, desde os momentos de utilização do banheiro até o local onde se sentam, na sala e nos outros espaços da escola da infância. De fato, as crianças ficam impossibilitadas de desenvolver autonomia e independência para questões básicas da vida cotidiana, devido à relação de dominação da professora sobre elas.

Na situação observada, diferentemente da professora, a servente realiza uma mediação e contorna a situação de briga, desafiando a criança que batia a pensar nas consequências de seus atos. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a criança aprende a resolver problemas quando a professora resolve os problemas em voz alta com as crianças (VYGOTSKI, 1995), a funcionária conversa com as crianças sem recriminá-las por suas atitudes, promovendo a solução do problema de modo compartilhado.

Conforme já apontado, os processos de aprendizagem são, inicialmente, vividos coletivamente, para depois serem internalizados. Como todo processo de aprendizagem, a ação de comer socialmente requer a participação de um parceiro mais experiente que ensine os modos de usos com os objetos e instrumentos, por exemplo, os talheres. Pela fala da professora, é possível deduzir que comer socialmente é algo que não precisa ser ensinado (VIGOTSKII, 1988).

Bondioli (2003, p. 61) concorda:

O pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido. Não é, portanto, através de um ensino direto, que explicita a *priori* as modalidades de comportamento correto ou inadequado, que a criança aprende as regras do jogo social, nem mesmo através de pura e simples observação do que acontece nos diversos momentos que orbitam o dia-a-dia escolar, mas sim, através da própria experiência de participar.

A autora ressalta que a criança tem que participar ativamente das relações, aprendendo a maneira mais adequada de atuar nas diversas situações que envolvem as inter-relações pessoais e o convívio social.

Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, nesse período da vida, as crianças aprendem a controlar a própria vontade, dentre elas, a de ir ao banheiro. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da conduta infantil não acontece naturalmente, porém passa por um processo de transformação, pela criação de estímulos artificiais. Vygotski (1995) destaca que o processo de transformação da conduta, designada por ele de inferior, para outra, superior, mais complexa genética e funcionalmente, acontece por meio da criação e do emprego de estímulos artificiais, os quais funcionam como meios auxiliares para dominar as reações próprias, naturais. A partir daí, forma-se a conduta mais complexa:

[...] poderíamos dizer que esse processo consiste em que uma forma de conduta – a inferior – passa à outra que chamamos convencionalmente de superior como mais complexa no sentido genético e funcional [...] Para uma das formas, a característica essencial, seria a completa – em princípio – determinação da conduta pela estimulação. Para a outra a característica, igualmente essencial, seria a *autoestimulação*, a criação e o emprego de estímulos-meios artificiais e a determinação da própria conduta com a sua ajuda. [...] A criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias precisamente é a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e dos *criados* é a característica distintiva da psicologia humana. (VYGOTSKI, 1995, p. 82, tradução nossa, grifos do autor).

E ainda:

Chamamos signos a estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação, adjudicando a esta conclusão um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a esta palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VYGOTSKI, 1995, p.83, tradução nossa).

Para o autor, os processos “naturais” são mediatizados pelo que ele chama de estímulo-meio, os signos criados pelo homem. Em relação a isso:

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com ajuda dos signos, atuando desde fora novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova idéia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo. (VYGOTSKI, 1995, p.85, tradução nossa).

O estímulo-meio que atua como agente mediador dos processos psíquicos é, primeiramente, exterior ao sujeito, o que implica a origem social dessa nova estrutura. Ela não surge do interior, mas passa por um processo de formação a partir da comunicação que, no caso do homem, é sempre mediatizada.

Nesse sentido, a princípio, o signo é sempre uma forma de relação social, pelo qual, de forma coletiva, o sujeito influi sobre a conduta das outras pessoas, e somente depois se forma como meio de controle da própria conduta. No começo, as funções psíquicas superiores se manifestam na vida social e coletiva das crianças por meio da comunicação e só depois se formam em sua própria conduta, como reflexão. Em outras palavras, a educação assume valor precípua no processo de

formação humana, porque pode desenvolver atividades coletivas, sociais, mediadas, propiciando a apropriação das funções psíquicas superiores.

As relações de comunicação concretizadas entre a professora e as crianças se revelam como mediadoras dos processos de internalização da conduta que, de início, é coletiva. Primeiro, as crianças têm de viver a situações de maneira coletiva para, depois, internalizarem as formas de conduta, especificamente humanas.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, as crianças aprendem a controlar a própria conduta, por exemplo, durante a refeição coletiva, ao vivenciar o processo de educação coletivamente com a participação da professora como mediadora e parceira mais experiente, que ensina os modos de comportamento. Em consequência, as crianças têm a possibilidade de internalizar as atitudes aprendidas socialmente e exercitar o papel de sujeitos independentes e autônomos (VYGOTSKI, 1995).

Dessa forma, o processo de humanização depende da relação estabelecida entre sujeito e meio, com as pessoas e objetos que fazem parte de seu convívio (LEONTIEV, 1978a, b; DUARTE, 1993). Esses fatores não são imutáveis, contudo se configuram como uma realidade material, que o homem altera e de que se apropria, mediante a sua atividade. A partir dessa interação com o meio, ao se apropriar das riquezas nele objetivadas, o homem configura a sua individualidade. Esse processo de interação, de apropriação da cultura que tem lugar na escola, sintetiza o que denominamos “educação”.

No Enfoque Histórico-Cultural, a educação institucionalizada é o modo organizado de promover as apropriações e objetivações necessárias ao desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978 a, b; DUARTE, 1993), porque não basta que as gerações mais velhas transmitam os objetos sociais materiais e não-materiais da cultura. É necessário ainda que lhes ensinem os modos de uso, os métodos de ação com os objetos, que foram socialmente elaborados. Para que o processo se efetive, as gerações mais novas têm de fazer, elas mesmas, os usos para os quais esses objetos foram

criados, por meio de uma atividade que leve a esse fim. Assim, uma criança só aprende que um lápis serve para desenhar, escrever, registrar e não para furar o papel, bem como uma colher ou garfo serve para se alimentar, quando domina o modo de ação com o objeto – no caso, o lápis, a colher ou o garfo – elaborado pelas gerações mais velhas (TALÍZINA, 1988). A professora assume o papel de parceira mais experiente e ensina às crianças os usos dos objetos elaborados pela sociedade. Ao se sentar para comer junto com as crianças, a educadora assume-se como modelo e ensina os usos com a colher e com o prato e, mais do que isso, os modos e as atitudes que se deve ter, ao comer.

Acrescenta Duarte (1993, p.31-32):

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada, pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Ao se apropriar da natureza transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

As capacidades, habilidades e necessidades que se encontram objetivadas na realidade material se configuram como produto do trabalho dos homens que pertenceram às gerações precedentes, bem como da geração presente, pois essa produção não para, gera transformações contínuas e são apropriadas pelos sujeitos por meio de sua atividade, convertendo-se em elementos intrínsecos. A individualidade concreta se forma, então, a partir da participação ativa do sujeito, pela apropriação – que se dá por meio da atividade – do mundo cultural produzido pelos homens do passado e do presente (MÁRKUS, 1974; DUARTE, 1993; BEATÓN, 2005).

Cada sujeito estabelece uma relação diferente com o meio onde vive, já que cada um atribui um sentido diverso às situações experimentadas. Isso acontece porque cada um tem uma experiência anterior própria diferente, de acordo com as atividades, e ao realizar os usos para os quais os objetos foram criados. Nessa interação, o sujeito cria as bases para formar uma conduta mais complexa, a partir de sua natureza natural, humanizada (VYGOTSKY 1994; BEATÓN, 2005).

Interessante notar a fala da criança (C5), no que se refere às percepções que tem sobre as atitudes da professora:

Entrevistadora: O que a professora faz que você não gosta?... que você fica triste... fica chateado?

Criança: (Ela briga com alguém)

Entrevistadora: Por que ela briga?

Criança: Porque... porque..nós ficamos com vontade de brigar quando alguém está fazendo coisa errada... mas agora eu já obedeco a professora.

Entrevistadora: Como ela briga?

Criança: Ela grita.

Entrevistadora: Ela grita?... e o que ela fala, quando ela grita?

Criança: Não... ela não grita.

Entrevistadora: Como que ela:... briga?

Criança: Ela fala... ela fala... perto de alguém.

Entrevistadora: O que ela fala, quando ela fala perto?

Criança: Pra não fazer... na::da errado.

Entrevistadora: O que você::: gostaria que a professora fizesse e que ela não faz?

Criança: (Trabalhava... fazer trabalho) junto com nós.

Entrevistadora: Como é?

Criança: Eu queria ficar em outra turma.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Porque::: todo dia ela::: todo dia ela briga com alguém.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Porque... é chato demais.

Entrevistadora: E como você gostaria que ela fosse então?

Criança: É::: é::: boazinha. (J. V., 4 anos, Pré-I, 2006).

A fala da criança denota situações em que as crianças da turma do Pré-I são repreendidas sem uma discussão coletiva acerca das regras de conduta, o que provoca desconforto e constrangimento. Nessa perspectiva, a falta de conversa e de discussão sobre as regras de convivência da turma impossibilita que as crianças tenham a oportunidade de estabelecer elos mediadores com elementos culturais não-materiais, como valores, regras de conduta, a fala e a reflexão sobre as próprias atitudes e sobre as atitudes dos colegas e, com isso, internalizar esses elementos, a partir das situações coletivas.

Para o enfoque Histórico-Cultural, a participação em discussões e a reflexão conjunta para solucionar conflitos permitem que a criança encontre parâmetros de atitudes a serem tomadas diante de situações parecidas que vivenciem posteriormente.

Na discussão subsequente, trato ainda das concepções que regem a prática da professora (P1) sobre o processo de humanização;

As crianças foram recebidas no tanque de areia, brincaram de Bicho-Papão e de aniversário, e ficaram ali até às 14h45. Depois, foram para os brinquedos recreativos, onde brincaram até às 15h45 (balanço, escorregador, roda-roda, tanque de areia).

Uma criança falou para a professora:

– Tia, eu vou passear.

A professora não respondeu nada.

Outra criança também falou com a professora:

– Tia, a minha mãe está doida para me bater.

Nesse momento, ela acompanhou as crianças, “cuidando” para que não se machucassem, acudindo, brincando e conversando com algumas.

As crianças brincavam e gritavam, demonstrando alegria.

Às 15h45min, as crianças foram conduzidas pela professora até a quadra. A professora fez uma fila e deu uma volta com as crianças, balançando os braços para cima e para baixo. Sentaram-se e a professora entregou giz para que as crianças desenhasssem no chão.

Algumas crianças corriam para lá e para cá, outras brincavam com folhas e gravetos encontrados nos arredores da quadra e outras desenhavam.

Fomos para o quiosque às 16h05min. A professora levou um jarro com água e uma única caneca. Deu água para as crianças, uma por uma, trocou as camisetas que estavam muito sujas, limpou a boca das crianças com uma toalha e entregou bolachas. Posteriormente, entregou as mochilas.

Nesse momento (16h:25min), os portões se abriram, porque começava a chover. Ela chamou as crianças cujas mães se aproximavam, deu um beijo e se despediu uma a uma, até que todas fossem embora.

(Situação 6, Maternal, 27 crianças com idade entre 3 e 2 anos, 17/10/2006).

A situação revela falta de organização coletiva dos espaços e do tempo. As crianças são conduzidas de um espaço a outro sem um diálogo sobre para onde vão e o que irão fazer. Desse modo, as relações restringem-se aos comandos da professora, não oportunizando às crianças a participação na tomada de decisões sobre as tarefas realizadas na escola. A utilização de apenas uma caneca para tomar água também limita a possibilidade de desenvolvimento da autonomia nas crianças, uma vez que poderiam se dirigir todas ao bebedouro, ao mesmo tempo, para lavar as mãos e beber água. O momento da saída não é empregado para a retomada e registro das atividades e relações vividas durante o tempo em que permaneceram na escola.

Nessa perspectiva, pelas ações e atitudes da professora, é possível inferir uma concepção de educação calcada na preocupação com o cuidado e a guarda das crianças. Sem desconsiderar a importância dessas questões, Vigotski e seus colaboradores destacam a preocupação com a educação centrada na proposição de condições que levem ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas em cada criança, o que expressa o desenvolvimento integral na infância, envolvendo os aspectos físicos, morais, intelectuais, afetivos, sociais, físicos.

A educação fomenta o desenvolvimento psíquico e tem o papel essencial de formar unilateralmente cada indivíduo, ao permitir o acesso à cultura, com o apoio de mediações de parceiros mais experientes, levando à apropriação, à objetivação e ao cultivo das qualidades humanas encarnadas nos objetos materiais e imateriais da cultura. Pensada desse ponto de vista, a educação permite que a criança se aproprie dos motivos e das necessidades humanas (LEONTIEV, 1988b).

Duarte (1993) ressalta que, ao produzir as condições para a satisfação de suas necessidades básicas – comer, beber, vestir-se, ter uma habitação, por exemplo –, o homem produz, por meio de sua atividade, uma realidade humanizada para si. Dessa maneira, com base em sua atividade, o homem cria condições para satisfazer suas necessidades humanas e, nesse processo, “[...] gera necessidades de novo tipo que, para serem satisfeitas, exigem a elevação da atividade a um nível de complexidade e desenvolvimento maior, num processo sem fim” (DUARTE, 1993, p. 53).

Essas necessidades de novo tipo são as que permitem ao ser humano se aproximar de suas máximas possibilidades de desenvolvimento, como, por exemplo, a necessidade de novos conhecimentos, da leitura, da escrita, da aritmética, da música, da pintura e da expressão, dentre tantas outras formas de linguagem. A intencionalização de atividades que visem à satisfação e à ampliação dessas necessidades de novo tipo é o que se denomina por educação humanizadora (LEONTIEV, 1978, 1988; DUARTE, 1993; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; BEATÓN, 2005). Ouvir as crianças, com o intuito de conhecer seus desejos e necessidades, leva à proposição de atividades que favorecem a atribuição de sentido amplo por elas e, ao mesmo tempo, ampliam suas necessidades de conhecimento.

Entrevistadora: Como gostaria que a escola fosse, o que teria?

Criança: (Um negócio) de teatro. [...]

Entrevistadora: Por que você queria que tivesse teatro?

Criança: Porque a minha mãe deixa.

Entrevistadora: Deixa você participar?

Criança: (balançou a cabeça afirmativamente). (L., 3 anos, Maternal, 2006).

A fala da criança (C1) demonstra seus interesses na escola da infância. Por isso, ouvi-las é fundamental para a proposição de atividades que respondam aos seus interesses e necessidades de conhecimento. Vale ressaltar que os desejos e interesses das crianças, mais uma vez, vão ao encontro do que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural: as necessidades, como a leitura, a escrita, a aritmética, a ciência e a arte são criadas a partir do processo de satisfação das necessidades básicas do sujeito, mas representam necessidades de novo tipo, que são aprendidas de acordo com o processo de educação. Daí que quanto mais oportunidades de satisfação dessas necessidades de novo tipo, maiores as chances de se atingir as máximas possibilidades de desenvolvimento humano em cada criança (DUARTE, 1993).

Para que isso seja exequível, a escola precisa ter espaços e materiais organizados de modo que as atividades propostas tenham como objetivo satisfazer as necessidades de conhecimento das crianças, elevando essas necessidades ao nível mais alto possível. Nesse processo, a participação ativa das crianças na tomada de decisões e na realização das atividades mostra-se fundamental. Cabe ao adulto participar como mediador, como mais um dos protagonistas do processo. Por isso, é fundamental observar e ouvir as crianças com vistas à proposição de atividades que respondam e ampliem suas necessidades (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; MELLO, 2000).

A fala da criança revela, ainda, a necessidade de expressão. Nesse sentido, para o Enfoque Histórico-Cultural, as possibilidades de expressão na escola da infância favorecem condições para que as crianças objetivem conhecimentos, saberes, sentimentos, valores apropriados, durante o processo de educação.

Ao entender a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento e da formação de capacidades humanas em cada sujeito, é possível dimensionar o papel da educação institucionalizada nesse processo. Passamos a considerá-la e a compreendê-la como elemento responsável pela formação das máximas possibilidades humanas. Por meio dela, é possível provocar e orientar o

desenvolvimento psíquico, levando à formação de novas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente pelo sujeito (MUKHINA, 1996; MELLO, 1999; BEATÓN, 2005).

Vigotski (2003, p. 77), é enfático, ao afirmar que

[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando, para que este não termine como uma caricatura da vida, isto é, como uma coleção completa de seus aspectos ruins e negativos.

O autor chama a atenção para o papel fundamental da educação, no processo de desenvolvimento humano, com vistas à formação onilateral de sujeitos autônomos. Cabe à escola promover condições à apropriação das máximas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas, em cada criança, assim como a objetivação dessas potencialidades, com as expressões infantis.

Pelo exposto, a compreensão proposta pelo Enfoque Histórico-Cultural acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento possibilita uma nova visão do papel da educação no processo de formação humana.

O processo de educação fomenta o processo de humanização e desenvolvimento. Desse modo, a compreensão da criança como capaz de aprender desde o seu nascimento, e da infância, como momento propício para que esse processo se inicie representam condições necessárias para a estruturação de uma educação humanizadora. Assim, as concepções das educadoras condicionam suas práticas pedagógicas.

Para o enfoque Histórico-Cultural, a professora medeia as relações das crianças com a cultura e, portanto deve ser intencional na proposição das atividades, na organização dos espaços, na relação com os objetos, com as pessoas, com os valores, com as formas de conduta, em suma, deve ser potencializadora de atividades humanizadoras. Procurei compreender as relações vivenciadas na

escola da infância a partir das concepções das professoras fundamentada nessa compreensão do que seja o papel do professor intencional.

A visão da professoras (P2, P3 e P4), no entanto, como se viu, vai numa direção oposta, uma vez que o entendimento de desenvolvimento humano revela a desconsideração da necessidade de participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, levando a uma relação de controle das ações e atitudes das crianças pelas professoras, de sorte a promover a *maturação* de habilidades, capacidades e aptidões especificamente humanas por meio da punição e do castigo e levando a uma educação baseada no autoritarismo. Esse entendimento quanto ao processo de desenvolvimento parece condicionar ainda a compreensão de criança como passiva e incapaz de aprender desde o seu nascimento, visto que nessa ótica, suas faculdades humanas desabrocharão por meio da repreensão das atitudes da criança e não por meio da aprendizagem. A professora (P1) demonstra uma prática espontânea sem um direcionamento das tarefas a serem realizadas durante o tempo em que as crianças permanecem com ela. A preocupação parece centrar-se no cuidado e na guarda das crianças sem considerar a participação ativa delas no processo de aprendizagem, além da aparente desconsideração do próprio papel como mediadora de tal processo.

No próximo item, passo a discutir sobre como as concepções das professoras, sobre o que seja a criança e a educação destinada a elas, orientam suas práticas pedagógicas e que atividades são realizadas dentro das possibilidades que as concepções das professoras permitem. As discussões pautam-se nas teses essenciais do Enfoque Histórico-Cultural.

2.1.2 As atividades das crianças

A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*. É um combate para que todas as pessoas da Terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta [...] (TIMIAREV, apud LEONTIEV, 1978b, p. 264, grifos do autor).

Neste item, trago algumas situações observadas na Escola da Infância investigada e falas das crianças provenientes de entrevistas, a fim de discutir o conceito de atividade à luz do Enfoque Histórico-Cultural. Conforme esse enfoque, o processo de humanização acontece de acordo com as relações estabelecidas entre a criança e os elementos materiais e não-materiais da cultura, por meio da atividade mediada.

Leontiev (1988, p. 68) caracteriza o processo de atividade como aquele em que o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o objetivo que pretende alcançar: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com um objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.”

Para que cada indivíduo se aproprie das objetivações produzidas e organizadas pelas gerações precedentes, tem que realizar uma atividade com os objetos da cultura, onde se encontram encarnadas essas objetivações (DUARTE, 1993). Pela atividade, o ser humano se forma e se desenvolve como homem.

Por meio de uma situação, é possível deduzir que a relação que a professora (P2) do Pré-I estabelece com as crianças da turma, na proposição da tarefa, obstaculiza a realização da atividade com a participação ativa infantil:

*As crianças entraram na sala e se sentaram. A professora falou:
–Hoje nós vamos fazer a nossa apostila. Vamos fazer a “Borboleta azul”.
Ela entregou uma folha xerocopiada para cada criança com um verso e desenhos que as crianças já haviam pintado.
Enquanto a professora entregava as folhas, uma criança falou:
– Eu quero lápis de cor.
A professora respondeu:
– Eu não vou pegar lápis de cor agora, vai sentar! Era para ter pintado naquele dia. E continuou falando com três meninos, enquanto retirava a folha deles:
– Vocês três vão ficar sem o trabalhinho, porque estão brincando!
A professora pediu para que as crianças lessem:
– Vamos colocar os dedinhos para ler o poema.
Todas as crianças leram. E a professora pediu para que só as meninas lessem:
– Agora só as meninas!
As meninas leram.
– Agora os homens, as meninas não, só os meninos!*

Os meninos leram.

– Agora vocês vão fazer a borboleta azul. –falou a professora.

Ela explicou na lousa que entregaria um círculo cortado ao meio e as crianças teriam que colar ao contrário para formar a borboleta e, depois, teriam que pintar e enfeitar.

A professora pegou uma cartolina com os moldes de círculos já desenhados e recortou; enquanto isso, as crianças se levantavam, conversavam alto e batiam umas nas outras, riam, brincavam. A professora apagava a luz, na tentativa de conseguir silêncio.

– Agora eu vou passar a cola, será que vocês conseguem colar?

– Consegue!!! - as crianças responderam, em coro.

– Deixa eu ver se está certo! – a professora falou e passou olhando de todas as crianças.

– Como que é a borboleta? Ela tem rabo? – a professora perguntou às crianças.

Algumas crianças disseram que sim, outras, que não.

Enquanto passava pelas mesas observando os trabalhos das crianças, a professora chamava a atenção de algumas:

– Não é assim, F!!! Olha lá como eu desenhei na lousa! – e arrumava.

Ela passou a cola em todas as borboletas e cada criança colou a sua. (Situação 7, Pré-I, 26 crianças com idade entre 3 e 4 anos, 23/10/2006).

Nessa situação, a utilização dos materiais é controlada pela professora. Mais uma vez, é possível observar falta de planejamento e tomada de decisões coletivas, restringindo a participação das crianças, que brincam, conversam e brigam, enquanto a professora recorta os círculos – tarefa que deveria ser realizada pelas crianças, se a intenção fosse o desenvolvimento de capacidades como a atenção e a concentração, habilidades motoras, além do emprego da tesoura como instrumento cultural humano, que permite a apropriação de outros instrumentos. Sobra às crianças a espera e a passividade diante da proposta de tarefa que a professora realiza por elas. Desse modo, pode-se dimensionar o quanto a tarefa proposta restringe o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas nas crianças.

As crianças se interessam por tarefas para as quais estejam motivadas a atingir um objetivo. A fim de que ocorra a formação das capacidades, habilidades e aptidões tipicamente humanas, na criança, é necessário que elas próprias realizem as atividades. Na situação analisada, a maneira como a tarefa é proposta impede que as crianças se apropriem plenamente de potencialidades humanas.

Para Leontiev (1988a, p. 68), a atividade contém um traço psicológico importante, que é um tipo especial de experiência psíquica, como as emoções e os sentimentos que se ligam a ela. “Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas

pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte.” O autor entende que essas experiências dependem da relação vital que envolve a ação do sujeito. Ainda de acordo com ele, há uma distinção entre o processo de ação da atividade do que seja a atividade propriamente dita. Em suas palavras: “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo (isto é, para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 1988a, p. 69). Isso porque o objetivo da ação se relaciona com o motivo da atividade. Por conseguinte, para que a ação seja executada, é necessário que o sujeito compreenda o objetivo da ação, que possui uma relação direta com o motivo da atividade da qual faz parte. O sujeito compreende essa relação na medida em que reconhece o objetivo da ação como um alvo a ser atingido.

Sobre esses dois aspectos, Leontiev (1988a, p. 69) ainda afirma:

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para outro.

A transformação da ação em atividade se torna possível por meio da transformação do motivo da ação do sujeito. Isso ocorre quando o resultado da ação passa a ser mais significativo do que o motivo que levou o sujeito a agir. Leontiev (1988a) faz essa distinção e nomeia de *motivos apenas compreensíveis* – aqueles que não têm força para impulsionar a ação do sujeito – e de *motivos realmente eficazes* – aqueles que, sob determinadas condições, levam o sujeito a agir.

Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, o recorte, a colagem, o desenho, a pintura, a modelagem, a construção, o faz-de-conta são atividades promotoras do desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas nas crianças. Ao ser entendida como protagonista do processo de aprendizagem, a criança passa a ser tratada como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender e tem condições de formar, desde bem pequena, uma auto-imagem positiva, o que representa condição emocional fundamental à aprendizagem. Além disso, ao trazer sua história para a escola, expressar

suas opiniões, angústias, sentimentos, hipóteses sobre os acontecimentos e dar sugestões para a solução de problemas ou conflitos, assume sua identidade dentro do grupo a que pertence, dentro da escola da infância. Dessa forma, a atitude participativa nas relações que engendram o cotidiano na escola da infância permite à criança se sentir parte da escola, e esse sentimento evita situações de “indisciplina”, pois a criança não se sente excluída, mas parte do processo de tomada de decisões. O envolvimento da criança nas situações vivenciadas na escola da infância promove, ainda, o desenvolvimento da fala, precursora do desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 1995; LIMA, 2005; MELLO, 2006).

Interessante notar que a fala de uma das crianças (C6) demonstra como analisa a situação vivida, percebendo a atividade centrada na professora:

Entrevistadora: Quais as atividades que você faz aqui na escola?

Criança: A borboleta de asas azuis...

Entrevistadora: O que mais?

Criança: (Como jóia) de rara beleza. (A criança refere-se a um poema que foi trabalhado pela professora em sala).[...]

Entrevistadora: É?... como é essa borboleta?... como você fez?

Criança: É... colando as partes assim ó... a tia... a tia fez um círculo azul [...] aí nós tínhamos que...aí ela recortou e nós tínhamos que colar assim, ó... (mostrou com as mãos na mesa, fazendo um desenho invisível, como se as duas partes do círculo estivessem ao contrário)

Entrevistadora: Ah::: do contrário, né?... pra ficar as asinhas... é isso?

Criança: (balançou a cabeça afirmativamente). (B., 4 anos, Pré-I, 2006).

Novamente, a criança descreve a tarefa realizada “pela” professora. A proposição de uma tarefa sem o planejamento compartilhado, além da preocupação centrada no produto final e a falta de participação das crianças impossibilita que participem do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvam habilidades motoras, capacidades como a atenção, o conhecimento estético, a percepção, a localização espacial, a criatividade.

Da mesma forma como na situação nº 11, a fala da criança indica que não é uma atividade que surgiu da necessidade de conhecimento ou do interesse das crianças. Para a criança, parece ser uma seqüência de atividades realizadas pela professora: “A tia fez um círculo azul, aí nós tínhamos que... aí ela recortou e nós tínhamos que colar”.

Por tudo isso, na ótica Histórico-Cultural, a prática pedagógica precisa se preocupar com o respeito ao ritmo das crianças e com a proposição de atividades que respondam e ampliem as necessidades e motivos infantis. Em outra fala, a criança expressa suas percepções acerca das tarefas realizadas na Escola da Infância observada:

Entrevistadora: Você faz trabalhinhos?

Crianças: Faço... muitos... de vez em quando... a gente não faz muitos não.

Entrevistadora: E você gosta de fazer?

Criança: Eu não gosto muito não.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Porque... é muito difícil fazer... ó... tem que fazer ó... a tia... a tia espera um pouco e apaga a lousa... ninguém fez ainda e já apaga.

Entrevistadora: Ah:... aí fica atrasado?

Criança: Aí fica atrasado... aí tem que fazer amanhã... amanhã... amanhã e não pode atrasar a escola... é difícil na sala é MUITO difícil.

Entrevistadora: Qual o lugar mais chato aqui na escola?

Criança: O lugar mais CHATO é:: na salinha.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Ah fica dando MUITA MUITA atividade... eu fico cansada e ela não deixa eu beber água.

Entrevistadora: Não deixa... por quê?

Criança: Bom... ela... ela... a gente tem que terminar tudo pra depois ir beber água.

Entrevistadora: Vai todo mundo jun::to vai... de um em um?... como é?

Criança: Vai todo mundo junto... tem que levantar na mesma hora da cadeira pra ir. (B., 6 anos, Pré-III, 2006).

Mais uma vez, a fala de uma criança (C10) expressa suas percepções relacionadas às tarefas de escrita propostas na escola da infância. A ênfase na quantidade, em detrimento dos motivos e das necessidades apontadas pelas crianças, assim como a maneira como é mediada a relação das crianças com o instrumento cultural, da complexidade da escrita, baseada na cópia, favorecem o cansaço e impossibilitam a ampliação e a criação de novas necessidades. Nesse sentido, atividades que partam das sugestões das crianças são fundamentais para uma educação humanizadora. Além disso, a falta de autonomia das crianças, para a satisfação de suas necessidades básicas, parece demonstrar controle e relação de poder da professora com respeito às atitudes e ações das crianças.

Conforme apontado anteriormente, a ação pode se transformar em atividade, se o resultado da ação se tornar mais significativo do que o motivo que levou o sujeito a agir. Por isso, é possível ilustrar esse processo com uma situação em que a professora solicita que as crianças realizem a cópia de um texto na sala, para, depois, irem aos brinquedos ou beber água, como na

situação apontada pela fala acima. As crianças podem até compreender a importância da escrita – no caso da cópia, uma forma de contato com a escrita, ainda que não seja pela sua função social – mas o motivo que leva a realização da cópia pelas crianças é a possibilidade de, posteriormente, irem aos brinquedos ou beber água. Esse é um motivo compreensível, uma vez que a criança sabe que tem que copiar, porém o que a impulsiona a agir é a possibilidade de ir brincar ou beber água posteriormente. Contudo, se, nessa situação, a professora propuser atividades de escrita que façam sentido para as crianças, como, por exemplo, o registro de uma notícia que comporá um jornal da turma, um acontecimento ou um passeio realizado pela turma, as crianças podem vir a se envolver no processo, pela participação no registro e o motivo, antes apenas compreensível, torna-se realmente eficaz. A ação de simples cópia transforma-se, para as crianças, em atividade de registro e expressão. Ocorre, pois, uma nova objetivação das necessidades das crianças, que passam a ser compreendidas de maneira mais elaborada (FREINET, 1976; LEONTIEV, 1988; RIBEIRO, 2004; MELLO, 2005, 2006).

Para o surgimento de uma ação, é necessário que o sujeito perceba a relação existente entre o objetivo que pretende alcançar, o seu propósito direto com o motivo da atividade da qual essa ação faz parte. Isso significa que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido de modos diferentes, pode ter sentidos diferentes, dependendo da situação e, também, do motivo que surge em conexão com ele. Uma criança que resolve um problema aritmético pode fazê-lo para agradar os pais, tirar uma boa nota, ou aprender realmente. Tudo vai depender do sentido atribuído pela criança, em conexão com a associação existente entre o objetivo de sua ação e o motivo da atividade da qual a ação faz parte. Nessa perspectiva, o caráter psicológico da ação depende da atividade à qual esta está atrelada (LEONTIEV, 1988).

Para a execução da ação, é necessária uma ou um conjunto de operações, e essas duas estruturas são relativas. Uma ação pode ser executada por meio de diferentes operações, da mesma maneira que, numa mesma operação, diferentes ações podem se realizar. A operação determina-se pelo modo de ação, pelas condições de execução da tarefa com vistas a atingir um alvo determinado. A

ação também pode se converter em operação e, consecutivamente, em uma habilidade ou hábito, se for apresentado à criança um novo propósito, para que possa realizar outra ação. Em consequência, o alvo da ação inicial se converte em condição da ação que o novo propósito solicitar. Quanto mais se eleva o nível de desenvolvimento das operações, mais alta a possibilidade de se executar ações mais complicadas, que podem vir a formar a base para novas operações e, assim por diante, num processo contínuo (LEONTIEV, 1988; TALÍZINA, 1988).

Talízina (1988, p. 58/59, tradução nossa), por sua vez, distingue os processos de atividade, ação e operação:

[...] atividade se entende por um processo de solução pelo homem de tarefas vitais impulsionado pelo objetivo, para cuja consecução está orientado. Diferentemente, a ação se impulsiona não por seu objetivo, senão pelo motivo (objetivo) da atividade da que forma parte. As operações são os modos por meio dos quais se realiza a ação. [...] O que em outra etapa do ensino intervém como ação, em outra se faz como operação. Por outra parte, a ação pode converter-se em atividade, e ao contrário.

A ação configura-se como aquilo que o sujeito faz apenas por conta de uma obrigação ou para que torne possível a realização de algo que tenha realmente sentido para ele. Se, em algum momento do processo, o sujeito encontra algum sentido, um interesse pelo fazer por si mesmo, essa ação se converte em atividade, desde que seja possível identificar a coincidência entre o motivo que o levou a agir e o objetivo que pretendia alcançar.

Todos esses processos configuram a base do desenvolvimento da psique humana, porém, o Enfoque Histórico-Cultural aponta que não é qualquer tipo de atividade que incide no desenvolvimento infantil. Para cada etapa do desenvolvimento humano há uma atividade principal que melhor corresponde às necessidades do sujeito, na relação que estabelece com o meio e com os elementos culturais nele inseridos.

Pelo Enfoque Histórico-Cultural, concebe-se que em cada etapa da formação humana existe uma atividade mais propícia que conduz às mudanças mais importantes do ponto de vista psíquico e emocional. De acordo com Leontiev (1978, 1988), cada estágio do desenvolvimento

psíquico é caracterizado por um tipo dominante de atividade, que propicia a relação entre a criança e a realidade, num determinado estágio de desenvolvimento. Essa atividade foi denominada pelo autor como *atividade principal*. O critério de transição de um estágio para outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação da criança com a realidade. Para Leontiev, a atividade principal é aquela que propicia “[...] as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988b, p. 65).

Mukhina (1996) salienta que a passagem para uma nova atividade principal depende das condições de vida e educação da criança frente à sociedade em que se insere, e não apenas do que o adulto lhe ensina. A criança manifesta interesses e necessidades principais que correspondem à atividade principal que desenvolvem em determinada etapa do seu desenvolvimento. Conforme apontado anteriormente, é a partir dessa atividade principal que se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes, em cada idade. Contudo, as atividades infantis não se limitam às atividades principais. “Surgem e se desenvolvem, ao mesmo tempo, outros tipos de atividades e cada um deles contribui com algo para o desenvolvimento psíquico da criança” (MUKHINA, 1996, p.48).

Ainda segundo a autora e conforme indicado logo acima, a criança com idade entre três e sete anos realiza a atividade principal, configurada como a atividade lúdica, ao mesmo tempo em que executa as atividades do tipo produtivo, como, por exemplo, o desenho, a construção, a modelagem, o recorte e a colagem, que têm um produto final como princípio norteador. Cada uma dessas atividades, além de possuir suas particularidades específicas, requer também formas de ação específicas e exerce influência no desenvolvimento da criança. Desse modo, as atividades de tipo lúdico, as de tipo produtivo e os jogos de movimentação e com regras contribuem para o domínio das ações e para a formação das qualidades psíquicas necessárias à realização e ao aperfeiçoamento de cada uma delas.

Durante a infância, as atividades do tipo produtivo relacionam-se com a de faz-de-conta, porque, assim como no jogo lúdico, ao desenhar ou construir, a criança interpreta, com frequência, um argumento. Por tudo isso, uma proposta pedagógica pautada pela preocupação com o desenvolvimento das máximas potencialidades na criança prima por atividades como o faz-de-conta, os jogos com regras, as de tipo produtivo, como o desenho, a construção e a modelagem – com materiais diversificados – o recorte, a colagem, as expressões corporais através da música, da dança e do teatro e todas as formas de expressão infantil (LIMA, 2005).

Mukhina (1996, p. 48-49) declara:

O brinquedo é de grande utilidade para o desenvolvimento da mente e da imaginação da criança; isso lhe permite assimilar as normas de comportamento e entrar em contato com outras crianças, embora não crie condições especiais para o desenvolvimento da perceptibilidade. O mesmo não acontece com o desenho e a construção. Para desenhar bem um objeto ou reproduzir numa construção um modelo complexo, exige-se um conhecimento profundo e exato das propriedades do objeto. Por isso, o desenho e a construção deverão ser utilizados para desenvolver a capacidade de percepção da criança.

Nessa perspectiva, para o Enfoque Histórico-Cultural, as atividades mais importantes nesse momento da vida, aquelas que mais fazem a criança aprender e, conseqüentemente, se desenvolver são constituídas pelo faz-de-conta e pelas atividades de tipo produtivo, tais como a construção, a modelagem e o desenho. Conforme Mukhina (1995, p. 178):

A atividade escolar e a de trabalho, em suas formas mais desenvolvidas, vão além da idade escolar. Cada um desses tipos de atividade atende a esquemas muito complexos e requer um psiquismo maduro, que a criança pré-escolar ainda não tem. Mas a formação da criança pré-escolar com vistas ao estudo sistemático e, posteriormente, ao trabalho produtivo é uma das principais missões da educação. Essa formação ocorre de preferência através do jogo e das atividades de tipo produtivo. [...] na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser obrigatoriamente cumpridas.

Durante o processo de observação na escola investigada, foi possível constatar que, quanto maiores as crianças – cinco e seis anos – menos tempo se dedicavam às brincadeiras. As crianças de cinco anos tinham a oportunidade de brincar, nos brinquedos recreativos, por cerca de 40 minutos diários (Anexo E). As crianças de seis anos tinham menos tempo destinado às brincadeiras,

nos brinquedos recreativos. No decorrer das observações, as crianças brincaram por cerca de 30 minutos, em um único dia da semana, nos brinquedos recreativos, porém, além desses, pude observar as crianças brincando no gramado e na quadra (Anexo F).

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a atividade principal, durante a etapa do desenvolvimento humano entre três e seis anos, é a brincadeira. Essa atividade configura-se como elemento central no processo de aprendizagem, gerador de outras atividades, que propicia conhecimento do mundo, da cultura acumulada pelas gerações precedentes e, ainda, é responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos que levam à interpretação do mundo.

O jogo, nas palavras de Mukhina (1996, p. 155, grifos da autora), “é a atividade principal; porque o jogo dá *origem às mudanças qualitativas na psique infantil.*” Nesse sentido, o jogo constitui-se, então, como a atividade principal, fundamental ao desenvolvimento infantil, pois, por intermédio dessa atividade, a criança se apropria de parte do mundo humano objetivado por outras gerações e mais aprende e se desenvolve.

Vigotski (2008, p. 4) discute os termos *brincadeira* e *jogo*. Para ele, as situações imaginárias contêm regras ocultas, do mesmo modo que as brincadeiras com regras contêm em si uma situação imaginária oculta. E explicita: “[...] Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”.

Rosler (2006, p. 57) enfatiza que

[...] a brincadeira durante o período da infância, desempenha, como podemos observar, um papel fundamental na dinâmica de apropriação-objetivação, a qual [...] consiste na mola propulsora do processo de formação do indivíduo. E como resultado dessa atividade em que a criança se envolve para dominar o mundo dos adultos, outras faculdades se desenvolvem no psiquismo da criança, com implicações sem precedentes para a vida social humana.

Por meio de outra situação, é possível perceber as concepções da professora (P4) acerca da atividade lúdica:

As crianças chegaram ao tanque de areia por volta de 15h05min. A professora buscou uma mangueira de água e encheu os baldes das crianças que quiseram água. As crianças se dividiram, estabeleceram os papéis e começaram a brincar de casinha. Um jogo simbólico, composto por quatro crianças, que durou aproximadamente vinte minutos.

Uma das crianças falou:

Criança 1: – Eu tenho dez anos.

Criança 2: – Eu tenho quinze e você? – perguntando a uma terceira criança.

Criança 3: – Eu tenho oitenta.

Criança 1: – Nossa, você já é bem velhinha!

Criança 2: – Eu vou ser o filhinho! Não, eu vou ser o dono da casa! Não, eu vou ser o chefe!

Criança 1: – Você quer ser a minha tia ou a minha irmã?

Criança 3: – Tia!

Criança 2: – Ele vai ser o cachorro, vem, Beethoven!

Criança 3: – Eu vou fazer o arroz. Nossa! Que cozinha enorme!

Depois de preparar a comida com folhas de árvores e utensílios, como baldes, peneiras e gravetos, todas as crianças comeram e se dispersaram. Outras crianças faziam de conta que preparavam bolos, outras levavam os cães para passear. (Situação 8, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).

Nessa situação, pode-se observar a divisão de papéis pelas crianças e a reprodução das relações adultas por elas. A situação imaginária criada pela criança 2, ao se referir ao tamanho da cozinha como todo o tanque de areia, demonstra a reprodução de uma relação que estabelece no tanque de areia.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a brincadeira leva a criança a se apropriar do mundo concreto dos objetos humanos que a circunda e a satisfazer suas necessidades e desejos imediatos e irrealizáveis, pois é por meio dessa atividade que a criança se torna capaz – no mundo da fantasia – de dirigir, cozinhar, pilotar um avião, cuidar de uma pessoa doente, reproduzir as ações dos adultos e, com isso, se apropriar dos significados sociais dos instrumentos humanos. A criança começa a brincar a partir da necessidade de agir perante o mundo de objetos dos adultos, mais vasto em relação aos objetos acessíveis a ela. Posteriormente, a criança passa a reproduzir as relações adultas do mundo em que se insere. Dessa maneira, ao brincar, a criança penetra no mundo social adulto.

Nessa brincadeira, a criança não imita meramente o adulto, porém reproduz em si e para si as relações que percebe ao seu redor: desenvolve a linguagem oral, a imaginação, a sociabilidade, a

personalidade, aprende a controlar a própria conduta, dentre outras funções psíquicas e atitudes que representam condição para o seu desenvolvimento futuro, enfim, para o seu processo de humanização (LEONTIEV, 1978, 1988; MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998; FACCI, 2006; ROSSLER, 2006).

Leontiev (1988) argumenta que a brincadeira é uma atividade caracterizada por uma estrutura em que o motivo está no próprio processo, porque se constitui por ações com a característica de satisfazer as necessidades de conhecimento das crianças, mas que não se relacionam com o resultado, o objetivo a ser alcançado pela atividade. Para ele, “[...] no brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em um resultado” (LEONTIEV, 1988, p. 127). Não se pode, portanto, caracterizar a brincadeira como atividade produtiva, porque não pretende alcançar um produto. O motivo está embutido nas próprias ações e não se relaciona com um objetivo pré-determinado.

A brincadeira passa a atividade principal quando a criança a utiliza para dominar as ações e os usos da amplitude de objetos dos adultos, mas que ela ainda não pode utilizar, pelo fato de estarem além de suas capacidades físicas – por exemplo, a criança ainda não pode dirigir um carro, pilotar um avião ou preparar o jantar. Esse domínio de objetos dos adultos se configura para a criança como um desafio. Por meio da brincadeira com situações imaginárias, ela tenta recriar as ações com os objetos. Nesse momento do desenvolvimento de consciência do mundo objetivo, “[...] uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também, com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Também para Freire (1983, p. 25, grifos da autora), durante a brincadeira, a criança desenvolve a capacidade de representar simbolicamente:

Quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está construindo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade. [...] É através do jogo simbólico, do *faz-de-conta*, que a criança assimila a realidade externa – adulta – a sua realidade interna.

Leontiev (1988) ressalta que a criança reproduz e assimila a realidade humana por meio de uma atividade “generalizada”. Não há a reprodução de uma pessoa específica, mas da ação na relação com o objeto. A criança reproduz, então, o geral e resulta na situação imaginária, porém, a brincadeira se modifica de acordo com a motivação da criança. Inicialmente, ela brinca para satisfazer as suas necessidades e seus desejos em relação aos objetos dos adultos. A ação da criança consiste em permitir-lhe a descoberta da realidade objetiva adulta. Nessa perspectiva, ao desenvolver essas brincadeiras e ao realizar a ação com os objetos, a relação humana passa a fazer parte do conteúdo objetivo do jogo lúdico.

Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto, não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupos tornam-se possíveis não apenas *um ao lado do outro*, mas também *juntos!* As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. (LEONTIEV, 1988, p. 135, grifos do autor).

A evolução das ações na brincadeira leva à compreensão do papel da simbolização, que aparece durante o desenvolvimento dessa brincadeira. Segundo Elkonin (1998), a simbolização surge pelo menos duas vezes durante o processo. Primeiro, quando a criança passa da ação de um objeto para outro, atribuindo-lhe outro sentido e dando-lhe um novo nome. A simbolização constitui condição necessária para a modelagem da ação, com vistas a torná-la plástica. E, posteriormente, quando a criança assume o papel de um adulto e a síntese das ações se traduz como condição necessária à modelagem das relações sociais entre as pessoas durante a atividade. “Graças, precisamente, a esse plano duplo de *significação*, a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas” (ELKONIN, 1998, p. 356, grifos do autor).

Durante a brincadeira, a criança representa a realidade da qual faz parte e reproduz cenas da vida cotidiana e do trabalho dos adultos. Essa realidade representada por meio das brincadeiras infantis transforma-se em argumento. De acordo com Mukhina (1995), a amplitude e a variedade do argumento dos jogos infantis dependem da amplitude da realidade conhecida pelas crianças. De fato,

quanto maiores as possibilidades de conhecimento do mundo, maiores e mais amplas as condições de argumentação da criança, durante a brincadeira. A autora chama a atenção para o argumento que reflete a realidade vivida pela criança e, também, para o conteúdo do jogo que se refere ao que a criança destaca como aspecto principal das atividades adultas. Dessa maneira, crianças com idades diferentes tendem a introduzir conteúdos diferentes no mesmo argumento.

A brincadeira com situações imaginárias acontece com as crianças menores de acordo com o objeto que elas possuem num dado momento em que brincam e, além disso, o conteúdo se limita às ações com os objetos. Nesse período, o conteúdo principal das brincadeiras reflete a reprodução das ações reais dos adultos com os objetos (MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998; VIGOTSKI, 2008)

É ainda Elkonin (1998, p. 245) quem ressalva:

[...] os jogos das crianças muito pequenas têm implícita uma certa contradição. No que se refere ao conteúdo real, é por um lado, uma ação simples e reiterativa com o objeto; por outro, parece haver no jogo protagonização e uma situação imaginária que não influi nas ações realizadas pelas crianças nem chega a ser o conteúdo fundamental que vemos nas crianças mais velhas.

Com o passar do tempo, ao participar da brincadeira coletiva, a criança se interessa gradativamente pelas ações dos companheiros e representa as ações com os objetos e, igualmente, as relações humanas com os objetos.

Um dos papéis da escola da infância é oferecer condições para que as crianças entrem em contato com as mais diversas situações sociais que a brincadeira promove. Contudo, cabe à professora assumir o papel de parceira mais experiente, envolver-se, envolver as crianças e mediar tais situações.

Nas palavras de Leontiev (1988, p. 122):

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto com preservação do próprio conteúdo da ação. O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança –

só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade.

Nessa perspectiva, por meio do brincar, a criança descortina o mundo adulto que a cerca e as relações entre os adultos, assim como todas as nuances que colorem essas relações. Durante essa atividade, a criança assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel. Pelo desejo de conviver com o adulto, a criança reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos, de maneira lúdica.

A criança realiza cada ação em uma continuação lógica. As ações de uma criança interligam-se às ações de outras crianças que jogam juntas. Os brinquedos, os objetos e o meio recebem significados lúdicos concretos, os quais são conservados durante toda a brincadeira. Portanto, o conteúdo das brincadeiras das crianças um pouco maiores é composto pelo respeito às regras que resultam do papel que nela assumiram. Nessa etapa, as relações podem acontecer em consonância com a própria brincadeira, durante os combinados antes ou durante o seu transcorrer (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998).

É possível notar uma evolução da atividade lúdica das crianças conforme se desenvolvem e se apropriam das relações humanas. Inicialmente, a atividade se traduz em ações com os objetos humanos adultos; gradualmente, o foco passa a ser as relações adultas, aquelas entre as pessoas que fazem parte do convívio da criança.

[...] o caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher, dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*, dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado. (ELKONIN, 1998, p. 259, grifos do autor).

Em acréscimo, a criança precisa primeiramente de um objeto para realizar a ação, como, por exemplo, uma boneca. Em seguida, a criança utiliza um objeto em substituição ao outro, como um pedaço de tecido pode simbolizar uma boneca. Posteriormente, a criança idealiza a ação sem precisar

de uma boneca, de um pedaço de tecido ou de qualquer outro objeto para substituí-la. Quando brinca com o pedaço de tecido, fazendo de conta que é uma boneca e que ela é a mãe que cuida da filha, está se apropriando da função simbólica da consciência. A partir dessa atividade, a criança também atinge a maturação necessária para a passagem para outro estágio de sua vida.

Conforme apontado anteriormente, a brincadeira influencia a formação dos processos psíquicos superiores na criança, como a linguagem, a atenção, a memória voluntária, a percepção, dentre outros. Mais do que isso, atua na formação da personalidade da criança, que, com base nas relações estabelecidas com as outras crianças, durante a atividade, aprende a colocar-se no lugar de outras pessoas, a prever o comportamento delas e a atuar de acordo com o que realizam. Aprende ainda a controlar a própria conduta, a partir dos modelos das relações adultas, fato esse indispensável para que aprenda a se comunicar com seus colegas.

As brincadeiras que envolvem mais de uma criança, em que, por isso, estão envolvidas relações sociais e a subordinação do comportamento da criança a certas regras de ação reconhecidas previamente, representam uma condição para o surgimento, na criança, da consciência do princípio da regra do jogo. Sobre essa base surgem os jogos com regras, que levam as crianças a dominar, ainda mais, o próprio comportamento e a aprender a controlá-lo.

A impossibilidade de brincar na escola da infância impede o contato das crianças com o mundo das relações adultas que as cerca e, assim, que desenvolvam plenamente capacidades e atitudes fundamentais à sua formação humana.

Na entrevista apresentada a seguir, pela fala da criança (C10), frequentadora da turma de Pré-III, é possível inferir que o brincar é sua atividade preferida, em consonância com a perspectiva Histórico-Cultural, a qual compreende e defende o lugar principal dessa atividade, na forma como a criança se relaciona com o mundo.

Entrevistadora: Qual a atividade que você mais GOsta aqui?

Criança: Atividade:... brincar... o brinquedo.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Porque o brinquedo é leGAL... tem um monte de coisa legal tem...tem pra você jogar bola tem onde beber água... você tem... você tem balANço... escorregaDOR... PONte... roda-ROda... (Foi contando nos dedos as atividades)

Entrevistadora: Certo... você sempre realiza essas atividades... de brincadeira... de brincar lá fora?

Criança: Aham... a gente brinca de passa-anel... de esconde-esconde... pega-pega... um monte de coisas. (B., 6 anos, Pré-III, 2006).

A fala da criança C10 expressa as atividades que mais gosta de realizar, dentro da escola da infância: os jogos com regras, as brincadeiras desenvolvidas nos brinquedos recreativos. Mais uma vez, os desejos e interesses da criança vão ao encontro das concepções do Enfoque Histórico-Cultural, que preconiza que as atividades citadas pela criança, assim como as atividades de tipo produtivo, como o desenho, a modelagem e a construção, são responsáveis pela formação da inteligência e personalidade infantil, nessa idade. Vale ressaltar que durante as observações não constatei a realização dessas atividades citadas pela criança na turma observada (Pré-III).

Os jogos com regras auxiliam a criança a controlar a própria conduta e a esperar pela sua vez de brincar. As atividades de tipo produtivo, aquelas que apresentam um produto final, auxiliam na formação das funções psíquicas superiores infantis, ao provocarem o desenvolvimento da atenção e da memória voluntárias, do planejamento, do pensamento, da percepção e da imaginação. A brincadeira com situações imaginárias favorece o desenvolvimento da personalidade: “A criança assume o papel de um adulto, reproduz suas atividades e suas relações e, dessa forma, assimila as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto no âmbito social e de trabalho” (MUKHINA, 1996, p. 195).

Além disso, essas atividades promovem o desejo pelo estudo, na criança, o que ocorrerá ao mesmo tempo em que entrar em contato com a escola. De acordo com Elkonin (1998), o processo evolutivo da brincadeira com situações imaginárias prepara a criança para uma forma superior do desenvolvimento psíquico, à transição para o novo período evolutivo. A transição do período pré-escolar da infância para o estágio posterior do desenvolvimento acontece em conexão com a presença

da criança na escola. Nesse novo estágio, o estudo passará a ser a atividade principal da criança, agora sim considerada aluna.

O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto, a criança vai mudando de atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo, cresce a sua capacidade de estudar. (MUKHINA, 1996, p.166).

Por meio do trecho da entrevista de uma criança (C11) do Pré-III, é possível inferir suas percepções a propósito das vivências na Escola da Infância:

Entrevistadora: Tem alguma coisa que a professora faz que você não gosta?

Criança: Te tem.

Entrevistadora: O QUE? por exemplo?

Criança: ... Aí isso::... quando ela manda fazer um monte de coisa assim que tem que fazer um monte de coisa... até pintar... bom... ela já proibiu de jogar bola, não brinca mais de lenço que corra e... só... eu queria que ela fizesse aqui na escola e ela não faz?

Entrevistadora: Isso.

Criança: Aí... deixar fazer um monte de coisa... porque gangorra ela já proibiu porque ficava todo mundo brigando por causa de pegar a bola.

Entrevistadora: Você queria que ela deixasse jogar bola?

Criança: É mais é só de vez em quando... é... brincar de lenço que corra que ela não brinca quase mais... ai::... ixe... isso... bom isso ela não fez ainda mais ela prometeu faz tempo... que é::... puxar::: o rabo do gato... sei lá por aí que::... ela coloca um PAno assim e tem que puxar o do outro mais tomar cuidado mais ela nunca FEZ só falou. (L., 6 anos, Pré-III, 2006).

Da maneira como parece gerida a situação exposta na fala da criança C11, as possibilidades de formação dos traços de moral, caráter e personalidade são restringidas, pois não há participação das crianças e da professora como mediadora dos processos realizados e elaborados pelas crianças.

Nesse sentido, as professoras demonstram encontrar certa dificuldade para organizar a brincadeira, porque a aparente desordem, assim como o barulho e a possível falta de controle sobre as brincadeiras das crianças, parecem ser interpretados por elas como uma perda do controle sobre a situação e, ainda, como a demonstração de indisciplina das crianças. Numa perspectiva Histórico-Cultural, a professora tem como responsabilidade organizar o tempo, os espaços e os materiais para a promoção dessa atividade, assim como os jogos com regras, com vistas a estimular, ampliar e enriquecer essas atividades fundamentais ao desenvolvimento infantil. Além disso, cabe a ela mediar

situações de conflito geradas por alguma disputa entre as crianças, enriquecer a brincadeira, auxiliando na seleção e organização dos papéis, assim como os enredos dos jogos, com vistas a prolongar as situações lúdicas (ELKONIN, 1988; MUKHINA, 1996; COUTO, 2007).

Por meio de outra situação, é possível inferir as concepções da professora (P1) da turma do Maternal, a respeito do papel das crianças, seus fazeres e rotina:

Nos brinquedos recreativos destinados às crianças do Berçário e do Maternal, as crianças faziam de conta que dirigiam, com baldes e pás existentes no local. Alguns meninos corriam com baldes nas mãos, fazendo de conta que eram volantes, outros, sentados no tanque de areia próximo ao escorregador, enterravam suas pás verticalmente, como se fossem os câmbios dos carros, os baldes eram os volantes e as paredes do tanque de areia, os pedais. Inicialmente, as crianças faziam de conta que ligavam o carro, mexiam no câmbio e depois pisavam nos pedais, enquanto movimentavam, também, o volante. A professora pedia para os meninos que corriam que parassem, porque poderiam cair, trombar ou se machucar. Algumas crianças brincavam no roda-roda, outras no balanço e algumas ficaram próximas à professora, sentada na cerca formada por tocos de madeira que separavam os brinquedos recreativos do Maternal e do Berçário dos brinquedos recreativos do Pré I, Pré II e Pré III. As crianças observavam os balanços dos brinquedos destinados às crianças maiores, mas não podiam ultrapassar a cerca.

Algumas crianças tentavam sentar-se na cerca, mas a professora pedia para que descessem, porque era perigoso cair e se machucar. Mesmo assim, as crianças tentavam subir. A professora pediu para que as crianças que estavam no balanço cedessem lugar para as que ainda não haviam balançado. Uma das crianças não queria descer e foi retirada à força pela professora. A criança sentou-se e chorou. A professora disse que ela poderia ir do outro lado da cerca brincar no balanço das crianças maiores, porém, a criança não quis ir. Outra criança foi até o balanço maior e pediu para que a professora a balançasse, porém, a professora se negou e continuou sentada. As crianças permaneceram ali por 1h e 15 minutos, aproximadamente. A professora permaneceu sentada cuidando das crianças e levantou-se algumas vezes para resolver alguma disputa entre as crianças e uma vez para rodar as crianças no roda-roda. Nesse momento, as crianças se agitaram, demonstrando muita alegria. A professora falou:

–Vocês querem fraco ou forte?

As crianças responderam em coro:

–Forte!

A professora girou e as crianças gritaram, expressando alegria. (Situação 9, Maternal, 20 crianças com idade entre 2 anos e 10 meses e 3 anos de idade, 01/11/2006).

Nessa situação, as crianças utilizam os poucos objetos disponíveis, como as pás e os baldes, para imitarem ações dos adultos com os objetos durante a brincadeira, porém, não são estimuladas pela professora, que parece descansar e se preocupar apenas com o cuidado e a proteção, além de impedir a brincadeira das crianças, pedindo para que se sentem. A separação entre os brinquedos recreativos também impede a livre locomoção das crianças pelo parque. As crianças permanecem sentadas e observam os brinquedos, sem poder utilizá-los. Além disso, a atitude passiva de observação e cuidado da professora impossibilita o enriquecimento da atividade lúdica desenvolvida pelas crianças.

A forma como a professora P1 retira a criança – “à força” – do balanço, sem uma explicação sobre o modo de uso do brinquedo, baseado no revezamento, impede o desenvolvimento da fala e do encontro de soluções de modo compartilhado. Na ótica histórico- cultural, promover o diálogo sobre como resolver a situação permite a apropriação de valores e atitudes humanas aprendidas coletivamente, por meio das relações, bem como o desenvolvimento do pensamento.

Conforme já discutido, a criança se sente capaz de satisfazer suas necessidades de conhecimento em relação ao mundo dos objetos adultos e ultrapassa os limites impostos pelos objetos que lhe são acessíveis, durante a brincadeira com situações imaginárias. Nessa atividade, a ação da criança corresponde à ação das pessoas em relação a um determinado objetivo. Nesse sentido, as condições da ação podem até ser modificados, como, por exemplo, utilizar uma pazinha ou um balde em substituição aos pedais e volante de um carro, se a criança estiver fazendo de conta que é o motorista, porém, o conteúdo e a sequência da ação correspondem obrigatoriamente à situação real, como primeiro ligar o carro, para depois engatar a marcha e começar a dirigir. Isso porque a atividade lúdica autêntica, caracterizada pela brincadeira de faz-de-conta, acontece apenas se a criança manipular um objeto que subentenda outro ou realizar uma ação que subentenda outra ação. Uma das características principais da atividade lúdica é o seu caráter simbólico (MUKHINA, 1995).

Elkonin (1998) chama a atenção para o fato de que, na brincadeira com situações imaginárias, não ocorre uma ligação explícita entre o significado e o sentido da ação. O objeto empregado na brincadeira armazena seu significado, a criança conhece suas propriedades, os possíveis modos de uso e de ação a ser realizada com ele. Todavia, as operações a serem realizadas constituem um procedimento diferente do uso real com o objeto. Por exemplo, ao utilizar um balde como volante, a criança conserva o seu significado, porém, atribui um outro sentido à ação e o balde assume o sentido lúdico de um volante para a criança. A substituição de um objeto por outro, durante a brincadeira, representa grande variedade funcional e sua semelhança com os objetos significados é muito relativa. Por isso, um balde pode ser um volante num momento do jogo e, em outros momentos,

um utensílio doméstico como uma panela, ou uma arma, mesmo sem representar a imagem esquematizada de nenhum desses objetos. A ruptura entre o significado e o sentido surge ao longo de processo da brincadeira com situações imaginárias. As ações e as operações da criança, durante a brincadeira, são reais e sociais e, por elas, a criança assimila a realidade humana (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1995; ROSSLER, 2006).

Tendo em vista o papel essencial da brincadeira na formação da consciência simbólica na criança, é importante a estruturação do espaço pela professora e seu envolvimento efetivo no processo, com vistas a garantir condições para que as crianças se apropriem das capacidades humanas inerentes aos elementos materiais e não-materiais da cultura, por meio da atividade e, igualmente, se objetivem.

Na fala de uma criança (C7) frequentadora da turma de Pré-II, é possível inferir suas percepções acerca das vivências na Escola da Infância investigada:

Entrevistadora: Aqui DENTRO da escola tem alguma coisa assim que você TEM vontade de fazer mas que NÃO DEIXAM você fazer?

Criança: Brincar de luta.

Entrevistadora: Por que não pode?

Criança: Porque depois a professora fala... que depois vai cresCEr violento... e nem de arma.

Entrevistadora: De arma... também não pode?

Criança: Não... mas ela nem vê quando nós brincamos.[...]

Entrevistadora: O que vocês fazem... pra ela não ver?

Criança: É que a gente brinca na PONte... (escondido). (P., 5 anos, Pré-II, 2006).

As crianças burlam as “normas” impostas, desviam-se do controle da professora e brincam livremente. Além disso, no lugar de atividades compartilhadas entre professora e crianças, a brincadeira parece ser desenvolvida de modo solitário somente pelas crianças. Conforme já apontado, essa atividade representa um meio pelo qual as crianças se expressam, organizam e re-organizam, para si e em si, as situações vivenciadas no dia-a-dia. Por conseguinte, quanto mais tempo destinado a brincadeiras do tipo “faz-de-conta”, maiores as condições de as crianças se re-organizarem psíquica e emocionalmente.

Por outro lado, a fala da criança C7 demonstra que a proibição da professora não impede que elas façam de conta, porque, nos momentos em que a professora se distrai, as crianças brincam livremente. Ao que parece, a professora proíbe as brincadeiras, mas não envolve as crianças em outras situações lúdicas ou em jogos com regras.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a professora participa da brincadeira e envolve as crianças em outros argumentos e conteúdos, desviando o foco das situações violentas. Conforme apontado anteriormente, na brincadeira, a criança aprende a agir perante as diversas situações que envolvem outras pessoas e objetos, pois, por meio das ações com os objetos e elementos representativos da cultura humana se estruturam os processos internos que orientam outras ações práticas, mais complexas. Porém, de acordo com Martins (2006, p. 40),

[...] a qualidade dessa vivência social não se garante pelo simples fato de a criança brincar. A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido da pertença social.

Nessa ótica, cabe à professora a mediação do faz-de-conta das crianças, a fim de que se efetive a apropriação-objetivação de características, traços de caráter e moral, além da afetividade, consciência, inteligência e personalidade infantis. Pela fala da criança, é possível inferir a falta de intencionalidade da professora, na proposição, organização e mediação, durante atividades lúdicas realizadas pelas crianças, limitando o desenvolvimento onilateral das potencialidades especificamente humanas, em cada sujeito.

A preocupação com a organização do espaço e dos materiais, nas mais diversas atividades que compõem o dia-a-dia educativo das crianças, na escola da infância, é papel da

professora, assim como ela precisa permitir que as crianças tenham a possibilidade de escolher o que desejam fazer. Na opinião de Leite Filho (2001, p. 54), as crianças têm o direito a escolher

[...] suas atividades e brincadeiras. Essa atitude exige dos professores um planejamento que considere não só suas idéias a respeito do que as crianças terão que fazer nas instituições de educação infantil, mas que planejem atividades que serão escolhidas por elas. Para que haja escolha é preciso que os espaços e os materiais e sua arrumação na escola sejam preparados dando opção de escolha. Escolha significa optar por um/uma e rejeitar outras. O planejamento deve prever situações de livre escolha.

Na situação observada e apresentada a seguir, ao ignorar a atitude criativa das crianças, a professora (P1) restringe as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Na sala, enquanto as crianças montavam objetos com as peças de encaixe, uma criança falou para outra:

– Assim, oh! É uma casinha! – levantando um grande quadrado feito com as peças.

– Isso é uma janela! – a criança respondeu.

Outra criança imitou um monstro:

– Uahh!!!

Outra criança falou:

– Olha a girafa que eu fiz! – mostrando para a professora.

– Girafa! Mostra pro coleguinha – respondeu a professora.

– Olha tia, que bonito! – uma criança falou para a professora, mostrando o que havia montado.

Ela olhou e não disse nada, pois estava ocupada molhando os dedos das crianças e carimbando no emborrachado em forma de espiral, para a confecção de uma centopéia.

As crianças continuaram a fazer de conta que eram motoristas e dirigiam carros.

A professora permaneceu alheia ao faz-de-conta e às construções realizadas pelas crianças. (Situação 10, Maternal, 27 crianças com idade entre 3 e 2 anos, 17/10/2006).

Esta situação apresenta uma relação restritiva entre a educadora e as crianças. Falta interação, no momento em que as crianças constroem e no momento em que procuram a professora, para mostrar o resultado de sua atividade. Desse modo, restringem-se também as possibilidades de mediação com os objetos da cultura e, conseqüentemente, de apropriação das capacidades especificamente humanas.

Assim, retrata uma aparente falta de percepção da professora quanto ao papel fundamental da aprendizagem, no processo de desenvolvimento e de formação humana das crianças. Pela situação, é possível deduzir que, para a professora, as crianças brincam simplesmente para passar o tempo, enquanto ela executa a pintura e a confecção da centopéia. Nesse sentido, não há a participação da professora como mediadora do processo de planejamento e construção das crianças.

De seu ponto de vista, a atividade de construção não parece uma atividade, por meio da qual a criança aprende e se desenvolve. Pela aparente ausência de uma fundamentação teórica que ajude a direcionar o seu pensar e agir, a professora faz pelas crianças atividades, que elas próprias deveriam realizar, desde que respondessem verdadeiramente aos seus motivos. Sem atentar para isso, a professora confecciona uma centopéia pelas crianças, atividade que, do ponto de vista histórico-cultural, não tem papel no desenvolvimento infantil.

Numa perspectiva Histórico-Cultural, a atividade de construção é planejada conjuntamente com as crianças, o que possibilita o desenvolvimento da percepção espacial, da atenção, da concentração, do planejamento das crianças antes e durante a construção com os objetos. Além disso, as atividades são trabalhadas conjuntamente com as crianças, para envolvê-las em todas as situações que compõem suas atividades. Ainda de acordo com esse enfoque, a atividade de pintura propicia o desenvolvimento do gosto estético, do conhecimento das cores, da habilidade manual e da livre expressão (MUKHINA, 1996). No entanto, na situação observada, enquanto a professora confecciona a centopéia, as crianças brincam com as peças de encaixe.

O processo de construção é muito mais complexo do que pode parecer. Conforme Mukhina (1996, p.174-175, grifos da autora), a atividade construtora

[...] requer certas formas próprias de análise e de planejamento. A construção desenvolve na criança a capacidade de examinar o objeto, para compreender sua utilidade e obter uma impressão muito mais completa das distintas propriedades das peças. Assim, a criança compreende que certas peças são estáveis em qualquer posição e outras somente em determinadas posições e que as diversas combinações de peças conferem à construção uma solidez distinta.

Para a autora, a atividade de construção possibilita o desenvolvimento de capacidades, como a análise e o planejamento. Em acréscimo, promove o desenvolvimento da percepção espacial, do cálculo e da criatividade. Novamente, é possível imaginar o quanto a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças fica comprometido, quando lhes falta a proposição de atividades que

promovam seu envolvimento e participação ativa, em situações de apoio com um parceiro mais experiente.

Por isso, verifica-se o quanto a aprendizagem fica comprometida, nas duas atividades da situação exposta. Sobram apenas tarefas descontínuas e fracionadas para as crianças. Ao se refletir sobre o processo de aprendizagem como fomentador da formação e desenvolvimento humano, pode-se dimensionar o impacto dessa situação, no processo de humanização das crianças.

Em outra situação, a concepção da professora do Pré-III (P4) acaba sendo visível, no que concerne ao papel da atividade na formação das crianças.

Na sala, a professora entregou fichas impressas para as crianças e pediu que se sentassem separadas umas das outras – as crianças sentam-se em duplas – e perguntou se as crianças se lembravam como se escrevia a palavra “domingo”. Ao mesmo tempo, escreveu a palavra “DOMINGO” na lousa. Depois, escreveu também as palavras CACHIMBO, OURO e TOURO e pediu que as crianças escrevessem a parlenda “Hoje é domingo”, na folha entregue por ela.

Quatro crianças se sentaram próximas à professora e ela ajudou-as na escrita, fazendo o som da letra e perguntando qual letra ia onde.

Enquanto isso, o restante das crianças escrevia sozinho.

A professora falou:

– Eu não aceito coisas erradas e mal feitas do M., B., F., L., porque vocês já sabem fazer. Bem bonito, hein, pré-III!

Enquanto isso, as crianças olhavam para cima, para o alfabeto pendurado logo acima da lousa, buscavam as letras no ar e falavam, ao mesmo tempo em que lançavam suas hipóteses de escrita no papel. Quando uma das crianças mostrou à professora, ela falou:

– Aqui está faltando uma letra, senão fica VALETE! Qual falta aqui no meio pra ficar VALENTE?

Ao término da “Produção de texto”, as crianças desenhavam na folha, conversavam entre si e brincavam. A professora pedia silêncio a todo instante. (Situação 11, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).

Na situação analisada, a professora organiza o espaço e propõe a tarefa sem participação das crianças. Além disso, a maneira como a atividade de escrita é proposta denota uma aparente incompreensão do papel da atividade, na formação das crianças, o que leva a uma concepção de educação infantil como um momento de preparar as crianças para a alfabetização sistemática. A escola da infância parece percebida como local para preparar as crianças para o ensino fundamental, obrigatório (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse sentido, fica comprometida a vivência de situações e atividades que promovam a formação de habilidades, capacidades e aptidões especificamente humanas.

Ao término da escrita mecânica, as crianças começam a brincar e a fazer de conta, o que implica compreender que dão um sentido àquele momento, talvez não o esperado pela professora. Para o Enfoque Histórico-Cultural, o papel da escola é promover o acesso das crianças à cultura, o que acarreta a relação com os objetos materiais e não-materiais, assim como com os conhecimentos organizados pelas gerações precedentes. Para isso, é necessário que as crianças tenham tempo para vivenciar atividades e atribuir significados às situações vividas na escola da infância. Ao respeitar o ritmo das crianças e propor atividades, a escola da infância amplia as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Na situação analisada, a proposição da cópia para as crianças privilegia a habilidade motora em detrimento da expressão, da comunicação e do registro, que compõem a função social da escrita, para a qual foi criada. Ao inventar meios artificiais para promover a aquisição da escrita, a professora despende tempo, esforços e atenção dela e das crianças numa tarefa que se basta a si mesma e remete a linguagem a um plano inferior e sem a devida importância, pois a escrita representa o desejo de expressão das crianças. Dessa forma, a escrita parece desconectada de sua função social: as crianças não escrevem para registrar algo, para se comunicar ou como forma de expressão, mas por um pedido da professora. Assim, é usada aparentemente como forma de avaliação das hipóteses de escrita das crianças.

A forma como a tarefa foi proposta impossibilita que as crianças utilizem a escrita como sistema de comunicação, de expressão e de registro. As crianças demonstram por meio de suas expressões faciais e gestos não compreender onde aquela tarefa se insere, na atividade maior. Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, a aquisição da escrita é um processo muito mais complexo do que o treino mecânico de letras e palavras. Portanto, é possível dimensionar o quanto, na situação analisada, a apropriação desse instrumento cultural humano fica prejudicada.

Sob o prisma Histórico-Cultural, o domínio de um instrumento humano complexo como a escrita não pode acontecer apenas pela via mecânica. Para Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa),

[...] é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos [que é a escrita] não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. Para nós é evidente que o domínio da linguagem escrita [...] é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.

A evolução da escrita percorre um longo caminho. Vai do desenho e da atividade de fazer-de-conta – que propiciam a formação da função simbólica da consciência – para a linguagem escrita (LURIA, 1988; VYGOTSKI, 1995). Nesse momento, o desenho é uma forma de expressão, mas representa para a criança, a própria realidade e não uma representação dela. Nesse sentido, os primeiros desenhos são gestos que as crianças fixam no papel. A linguagem oral representa papel fundamental nesse processo, uma vez que a criança se utiliza dela para direcionar e planejar a sua intenção, ao desenhar. Quando a criança não emprega mais a linguagem oral para orientar a sua atividade, o desenho evolui para uma forma de expressão e representação simbólica da realidade, porque, ao se assinalar os objetos e as relações de maneira direta, não se precisa da linguagem oral (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996). Por isso, de acordo com Vygotski (1995, p.189, tradução nossa), “sob a influência do gesto indicador, nas crianças maiores, os objetos não só tendem a representar as coisas que designam, mas também a assinalá-las. Nesse momento, a criança faz um descobrimento de grande importância [a função simbólica]”.

Como o desenho, a brincadeira com situações imaginárias representa papel fundamental na aquisição da função simbólica da consciência, ao favorecer a apropriação da escrita. Por meio da brincadeira, a criança utiliza signos para representar a realidade. Vygotski (1995, p. 187, tradução nossa) afirma que

[...] durante o jogo uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em signos seus. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com a sua ajuda, o gesto representativo. Creemos que tão só nisso está a chave da explicação direta de toda a função simbólica dos jogos infantis.

O emprego de um signo com o auxílio da oralidade para designar a realidade no desenho e na brincadeira leva à formação da função simbólica da consciência na criança e, mais tarde, a linguagem oral representa papel fundamental no processo de aquisição da escrita, visto que, no início, significa o elo mediador entre a realidade e a escrita. Nesse momento, a escrita é a grafia da linguagem falada que representa a realidade. Mais tarde, o nexó intermediário representado pela fala desaparece gradualmente e a escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as relações da realidade (LURIA, 1988; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1987, 1998).

Na opinião de Mello (2006, p. 187),

[...] há ainda uma questão séria para a qual temos dado pouca atenção. Refiro-me ao sentido que levamos a criança a estabelecer com essa escrita sob a forma de treino e que marca a relação que ela vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento das letras e gastando um tempo enorme numa atividade que não expressa informação, idéia ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos.

A fala de uma criança (C11) do Pré-III expressa suas percepções acerca da escrita:

Entrevistadora: Qual atividade você não gosta aqui na escola?

Criança: A que eu menos gosto é esCREVER...

Entrevistadora: Você escreve ou brinca mais?

Criança: Escrevo

Entrevistadora: E o que você acha disso?

Criança: RuIM.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Ah:: porque:: MUITO CHAto ficar escrevendo. (L., 6 anos, Pré-III, 2006).

A promoção de tarefas relacionadas à cópia e à escrita mecanizada, com ênfase nas letras, sílabas e palavras conduz ao cansaço, já que despande tempo e atenção e impede o desenvolvimento do desejo de expressão nas crianças.

Ao apresentar tarefas relacionadas apenas ao treino da escrita, conforme exposto na situação nº 7, analisada anteriormente, e pela fala da criança, a professora P4 restringe as possibilidades de expressão e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças.

Além da questão da escrita, a criança reclama que escreve mais do que brinca. Esse dado pode ser constatado por meio das observações. Quanto maiores as crianças, menor o tempo destinado às brincadeiras.

De acordo com Vygotski (1995), o ensino da escrita na educação infantil deve pautar-se na necessidade da criança em expressar-se:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever a crianças de idade pré-escolar [...]. Porém, o ensino deve se organizar de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se, esse saber é utilizado só para escrever felicitações oficiais aos superiores [...] é evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança, já que ela não atua por si mesma, nem desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e de escrever. Revela-se com clareza uma contradição fundamental [...] o ensino da escrita na escola: se ensina às crianças a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Por isso, ao mesmo tempo, que se fala que é preciso ensinar a escrever na idade pré-escolar, estabelece-se a necessidade de que a escrita seja tão vital como a matemática. Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é indispensável. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

Conforme preconiza o Enfoque Histórico-Cultural, a escrita deve surgir para a criança como uma necessidade natural de comunicação e expressão, assim como falar ou andar. Para que isso seja possível, é preciso propor atividades em que a escrita se apresente com a sua função social, por meio, por exemplo, do registro de uma conversa realizada na Roda de Conversa (FREINET, 1976; RIBEIRO, 2004); ou do registro de um passeio realizado pela turma, da produção de um texto coletivo a partir do estudo das crianças quanto a um tema decidido pelo grupo, enfim, de situações que favoreçam a participação ativa da criança e que tratem a escrita não como mero treino motor, mas como o instrumento cultural complexo que é (MELLO, 2005, 2006).

Mello (2006, p. 186-187) acrescenta:

Essa atividade de treino de escrita, de letras, sílabas ou palavras e até mesmo texto que não expressam o desejo de comunicação e expressão das crianças vai, aos poucos, tomando o lugar de todas as demais atividades que deveriam ter lugar na escola privilegiando a cultura da expressão. Em outras palavras, com um olhar orientado pela crítica de Vigotski, perceberemos que por um longo período – durante o qual a criança se aproxima da escrita – fechamos para a criança os canais de expressão na escola: para as formas pelas quais ela poderia se expressar – a fala, o desenho, a pintura, o faz-de-conta... que formam as bases necessárias para a aquisição da escrita e, pela escrita, ela não pode se expressar, porque

está ainda aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer a criança não tem por que escrever.

Dessa maneira, na tentativa de antecipar a aprendizagem da escrita e da leitura, a escola acaba por desestimular o desejo e a necessidade desses instrumentos pelas crianças, já que impossibilita a expressão infantil.

Por tudo isso, no Enfoque Histórico-Cultural, a prática pedagógica precisa se preocupar com o respeito ao ritmo das crianças e com a proposição de atividades que respondam aos interesses infantis. Da mesma maneira, nessa ótica, uma educação intencional promove, nas crianças, a compreensão de que a escrita não se resume a copiar da lousa, mas é um instrumento humano cultural complexo, que serve para expressar sentimentos, idéias, se comunicar, registrar fatos e acontecimentos. Em acréscimo, estimula outras formas de registro e de expressão, respeitando todas as linguagens infantis, como, por exemplo, o desenho, a pintura, a modelagem, a construção, a expressão corporal e musical, dentre outras tantas (LIMA, 2005; MELLO, 2006).

Por meio do trecho da entrevista de outra criança (C7) frequentadora da turma de Pré-II, é possível deduzir suas percepções acerca da escrita:

Entrevistadora: O que você MAIS GOSTA aqui na escola C7?

Criança: De brincar.

Entrevistadora: De brincar?... Por que brincar?

Criança: Ah... brincar é mais legal... do que ficar sentado na salinha.

Entrevistadora: E o que você NÃO GOSTA aqui na escola?

Criança: De ir na salinha.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Ah... é que na salinha é só esCREVER.

Entrevistadora: É?... e por que você acha isso chato?

Criança: (Ah, é que também depois nós) ficamos gastando o nosso tempo [...] que podia estar fazendo outra coisa...

Entrevistadora: Por exemplo o quê?

Criança: Ah... brinCAndo lá fora... (P., 5 anos, Pré-II, 2006).

Mais uma vez, os desejos e as necessidades expressos pela criança (C7) vão ao encontro do que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural. Ou seja, a criança gosta do que consegue fazer. A sala e as tarefas relacionadas à escrita são percebidas pela criança como desperdício do tempo que

poderia servir para realizar a atividade que realmente lhe interessa, como o brincar. Assim, é possível inferir, pela fala da criança e pelas observações, que, ao ocupar o lugar dos interesses reais das crianças, o modo como a escrita é trabalhada pela professora P3 gera insatisfação e não cria essa necessidade humanizadora nas crianças.

Em outra situação, pode-se ainda inferir as concepções da professora P3, a respeito do processo de atividade na formação das crianças:

A turma compunha-se por 17 crianças do pré-II observado e 6 crianças de outra turma de pré-II, cuja professora havia faltado.

As crianças iniciaram o dia na sala. A professora contou, junto com as crianças, quantas pessoas havia, sorteou o nome de dois ajudantes e escreveu na lousa, assim como o nome da cidade, a data e a rotina. Enquanto marcava na lousa, perguntava às crianças como se escreviam os nomes dos ajudantes:

–Como se escreve L.? (referindo-se ao nome de um dos ajudantes)

As crianças responderam.

A professora, praticamente escreveu os nomes inteiros, só perguntou as letras iniciais e as finais.

Ela entregou os materiais das crianças: pasta com cadernos e estojos das crianças. Cada caderno já tinha vários trabalhos xerocopiados ou mimeografados colados, numa sequência seguida pela professora.

A professora determinou a folha que as crianças preencheriam e solicitou que contassem quantos dedos havia na frente de cada desenho de avestruz e que pintassem a quantidade determinada.

As crianças estavam sentadas em duplas. A professora passava nas mesas e solicitava, a todo instante, para que “pintassem” corretamente. Durante a realização da tarefa, algumas crianças falavam que o avestruz tinha pelos. (Situação 12, Pré-II, 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos, 17/11/2006).

Nessa situação, a professora do Pré-II (P3) possibilita a participação das crianças durante a contagem das crianças presentes e na escrita dos nomes dos ajudantes. Porém, a organização das tarefas a serem realizadas, no decorrer da tarde, são definidas e apontadas pela professora. Vale ressaltar que, durante as observações em todas as turmas – Maternal, Pré-I, Pré-II e Pré-III – pudemos constatar apenas esse momento em que a professora compartilha com as crianças – ainda que parcialmente, já que não há participação das crianças nas escolhas sobre o que e como fazer – a organização do que será realizado no dia.

A situação apresenta, ainda, uma relação que impossibilita a participação das crianças nas tomadas de decisões na escola da infância. Por isso, elas assumem atitude de espectadoras e “executoras” das tarefas propostas.

As tarefas relacionadas à leitura, à escrita e ao cálculo restringem-se ao preenchimento de lacunas e respostas desconectadas de significados para as crianças, uma vez que não representam os seus desejos de expressão. Todas as tarefas são formuladas pela professora e coladas no caderno, em uma sequência obedecida pelas crianças. Além disso, a tarefa relacionada à quantidade parece desconsiderar a atividade de experimentação e de exploração pelas crianças.

A preocupação excessiva com a pintura “correta” denota uma prática pedagógica que concebe a criança como incapaz de pintar e voltada à aquisição de habilidades motoras, visto que as crianças pintam desenhos prontos, mimeografados ou xerocopiados. Ao assumir uma prática compromissada com a antecipação da escolarização, na escola da infância, as possibilidades de desenvolvimento humano das crianças são restringidas.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, o cálculo, assim como a leitura e a escrita, representa uma função psíquica superior formada a partir da aprendizagem. Para que esta se efetive, a criança tem que ser ativa no processo de aprender, tem que realizar, ela mesma, uma atividade na relação com o mundo de objetos da cultura humana que a circunda. Só desse modo, se abrem as possibilidades para que ela se aproprie do conjunto de conhecimentos elaborados pelo homem, ao longo da história, de sorte que uma atitude passiva da criança não cabe no processo de aprendizagem.

Conforme Mello (2006, p. 184, grifo da autora),

[...] o equívoco que me parece essencial corrigir em relação às nossas práticas tradicionais é o de pensar que as crianças – seja na educação infantil, seja no ensino fundamental – aprendem quando ouvem informações da professora ou quando executam atividades escolares pensadas pela professora para preencher o tempo da criança na escola. Para aqueles que partilham desse modo de pensar, o bom aluno é aquele que ouve e executa as tarefas que a professora propõe e que permite que a professora *passe* para a turma a maior quantidade de conteúdo escolar.

Uma escola da infância empenhada com a formação humana onilateral, em cada criança, organiza-se de modo a promover atividades que levam à apropriação de saberes, conhecimentos, habilidades e capacidades que somente são aprendidos por meio da educação institucionalizada, do

trabalho intencional das professoras e de todos os profissionais que se comprometem com a educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, a escola da infância procura partir do conhecimento já conquistado pela criança – e que apreende por meio da escuta e da observação das objetivações infantis – do que é manifestado pelo nível de desenvolvimento real, já alcançado por ela – e avança, buscando atingir a zona de desenvolvimento proximal, o nível em que a criança pode chegar com a ajuda de um parceiro mais experiente, com a intenção de criar novas necessidades de conhecimento e desenvolvimento, assim como ampliar as já existentes (VIGOTSKII, 1988).

Entrevistadora: Mas como é a hora em que você encontra a professora?

Criança: Eu falo Oi pra ela primeiro aí depois eu vou brincar com os meus colegas.

Entrevistadora: Mas aí todo mundo vai brincar espalhado... ou SENTa pra esperar... como é?

Criança: Todo mundo tem que ir no mesmo lugar [...]

Entrevistadora: E você acha isso legal ou você acha isso ruim?

Criança: Eu queria que fosse todo mundo espalhado.

Entrevistadora: Cada um escolhesse o que queria fazer?

Criança: É... igual... na... aí na salinha também.

Entrevistadora: Por que você acha que seria melhor se fosse assim?

Criança: Alguns iam escrever... alguns iam saber ler... alguns iam aprender ler no livro de história... (P., 5 anos, Pré-II, 2006).

Pela fala da criança C7, é possível depreender seus desejos dentro da escola da infância: ter a possibilidade de escolher que espaços frequentar e que atividades realizar.

O sistema de rodízio de espaços, estabelecido pela escola da infância observada, impede a organização coletiva dos tempos, dos espaços, a proposição de atividades que envolvam as crianças e, ainda, a atuação das professoras na criação de níveis de ajuda. As professoras de cada turma – Maternal, Pré-I, Pré-II e Pré-III – recebem as crianças em determinados espaços. A turma de maternal e de Pré-III iniciam o dia na sala, a turma do Pré-I no tanque de areia ou nos brinquedos, a turma de Pré-II no tanque de areia (Cf. Anexos C, D, E, F). Durante todo o período de observações, foi possível constatar a falta de organização coletiva dos espaços, tempos e atividades.

Ao pensar numa educação infantil norteada pelas premissas apontadas pelo enfoque Histórico-Cultural, imagina-se uma escola com espaços estruturados de modo a garantir que as

crianças realizem atividades, tais como a brincadeira, a movimentação livre, a modelagem, a construção, a dança, a música, o teatro, a leitura, a escrita, a livre experimentação com objetos conhecidos e desconhecidos por elas, o recorte, a colagem, a pintura, a matemática, enfim, atividades planejadas intencionalmente e estruturadas em espaços organizados com vistas a garantir encontros e relacionamentos entre as crianças e seus companheiros, entre as crianças e as professoras, assim como com outros adultos que trabalham na escola e que atuam como parceiros mais experientes, na mediação de conhecimentos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; LIMA, 2005; MELLO, 2005).

A proposição de atividades dessa espécie envolve e motiva a participação das crianças e da professora, garantindo a apropriação-objetivação de saberes e conhecimentos significativos e humanizadores, porque parte dos interesses e necessidades de conhecimento e expressão das crianças.

Observe-se outra situação:

A professora solicitou que as crianças passassem para outra “página” do caderno:

– Agora, nós vamos fazer outro trabalhinho. Virem a página. Olhem só, é uma cruzadinha, mas antes nós vamos ler aqui em cima. Coloquem o “dedinho”.

A professora leu frase por frase, para que as crianças “repetissem”, “como se estivessem lendo”.

Depois da “leitura”, a professora passou na lousa e as crianças copiaram.

Tratava-se de lacunas referentes ao texto e que as crianças preencheriam.

As crianças conversavam entre si e não demonstravam interesse pelo que faziam. A professora solicitava a atenção das crianças a todo o instante, sem alcançar resultado.

Nesse momento, a professora perguntou às crianças:

– Aonde nós vamos, na semana que vem?

As crianças não sabiam responder.

–Aqui na escola. É um lugar a que vocês vão pouco e que vocês adoram.

–Na piscina!

As crianças demonstraram alegria.

Pedi para que as crianças guardassem o material:

– Bom, nós vamos fazer a cruzadinha outro dia. Vamos guardar o material. Eu quero ver a fileira que vai ficar de “Parabéns”.

As crianças guardaram o material.

– Agora, vocês vão arrumar as cadeiras sem barulho e vão para a fila para irmos para o lanche. (Situação 9, Pré-II, 13 crianças com idade entre 4 e 5 anos, 17/11/2006).

As tarefas de leitura e escrita com o caráter de treino mecânico, na situação exposta, desfavoreceram a atitude ativa das crianças quanto ao levantamento de hipóteses, questionamentos e compreensões. A fala da professora P3 sobre a utilização da piscina pelas crianças, na semana

seguinte, não corresponde às observações em campo. A professora promete, mas não cumpre o uso desse espaço. Durante o processo de coleta de dados, esse espaço foi utilizado apenas uma única vez, por uma turma não observada por mim.

Na ótica da perspectiva Histórico-Cultural, a escola é entendida como mediadora do processo de humanização. Dessa maneira, não lhe cabe apenas o papel restrito de ensinar o aspecto técnico da leitura e da escrita, mas o de garantir as condições necessárias que levem ao máximo desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas.

A falta de motivação e envolvimento das crianças, em atividades de leitura e escrita, que possibilitem sua participação ativa, revelam a aparente compreensão da professora quanto à leitura como ato motor de decodificação de letras e palavras. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a leitura é um instrumento de comunicação e de informação. Do modo como foi proposta a tarefa, a professora perdeu a oportunidade de

[...] estabelecer a mediação entre as crianças e o conhecimento, ensinando, fazendo junto, permitindo a construção partilhada, a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, permitindo assim todas as interações necessárias na organização da atividade intelectual das crianças. [Uma vez que] nossa intenção é que elas se encantem com as histórias, queiram ouvir, ler imagens, conhecer personagens, e tenham sempre toda a liberdade de criar as suas histórias, contá-las na roda, registrá-las em forma de pinturas, desenhos, livros, teatros..., através de um ambiente que valorize a livre expressão [e, nesse processo, se apropriem de necessidades humanizadoras relativas à leitura e à escrita]. (BEGOSSI, 2003, apud LIMA, 2005, p. 121).

Por meio da fala de uma das crianças (C8), podem-se inferir suas percepções acerca de suas vivências na escola da infância.

Entrevistadora: Qual é a atividade de que você MAIS gosta?

Criança: Desenhar.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Eu gosto de desenhar menininha na escola.

Entrevistadora: É?... por que você gosta mais dessa atividade?

Criança: Porque... porque eu fico feliz... dou pra minha mãe... pro meu pai... pro meu irmão.

Entrevistadora: O que você faz pra sua mãe... pro seu pai e pro seu irmão?

Criança: DeSEnho.

Entrevistadora: Ah... tá... você desenha aqui na esCOla e leva pra eles?

Criança: É. (A., 5 anos, Pré-II, 2006).

Com essa sua fala, a criança C8 demonstra que a atividade que mais gosta de realizar, na escola da infância, é desenhar.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, conforme já mencionado, o desenho demonstra as imagens gráficas dominadas pela criança, a impressão visual dos objetos e, ainda, a interpretação e os conhecimentos reais infantis sobre a realidade. O desenho traz consigo o sentido atribuído pela criança às características dos objetos e fenômenos de que vai se apropriando, ao longo das atividades de exploração que realiza. Nesse sentido, o desenho caracteriza-se como uma forma de expressão, de manifestação da percepção das situações vivenciadas pela criança. Além disso, configura-se como uma atividade que promove o desenvolvimento de capacidades psíquicas, como a concentração, a criatividade, o pensamento, dentre outras (LURIA, 1988; MUKHINA, 1996).

Em 2003, quando realizei a pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Com olhos de criança” – e ainda que naquele momento a observação mais detida dos desenhos não tenha se configurado como o foco de minha pesquisa – já percebi uma falta de elaboração dos mesmos e também de coordenação motora nas crianças. Naquele momento, já apontava a preocupação das professoras, sujeitos da pesquisa, com um ensino forçado baseado em práticas escolarizantes, por acreditarem que uma antecipação à escolaridade, com ênfase na aquisição precoce da escrita aceleraria o processo de desenvolvimento das crianças. Deixavam de oportunizar experiências significativas e promotoras da formação humana para as crianças pequenas, como o desenho, demonstrando uma concepção equivocada de desenvolvimento (ESCOBAR, 2003).

Quando me deparei com as produções atuais das crianças, evidenciou-se uma ausência ainda maior de elaboração desses desenhos (ANEXO G). Ainda que a produção dos desenhos tenha se configurado como estopim para as entrevistas semi-estruturadas com as crianças, de um modo geral, denotam pouca percepção espaço-visual: desenhos pequenos, no canto da folha e pouco coloridos, o que leva a inferir, e se comprova por meio da observação, a ausência, cada vez maior,

dessa atividade no cotidiano das crianças que freqüentam a escola de educação infantil. Durante as observações não foi possível constatar nenhuma atividade relacionada ao desenho livre das crianças. Geralmente eram mimeografados ou xerocopiados para que as crianças pintassem.

Nessa perspectiva, vale ponderar que as crianças não sabem desenhar porque desenhavam cada vez menos. Esse é um indicador da ausência de um momento de objetivação/expressão que contribui para as possibilidades máximas de desenvolvimento humano na infância, uma vez que o desenho se constitui como uma forma de linguagem, de registro, enquanto a criança ainda não se apropriou da linguagem escrita. Se ela não tem o que desenhar, logo, não tem o que escrever, pois o desenho constitui-se como o cultivo e a preparação para a escrita. Configura-se ainda, como objetivação do vivido, por isso, expressam as vivências das crianças dentro da escola da infância investigada e demonstram as relações vividas por elas, como por exemplo, a amizade com um colega, as brincadeiras no tanque de areia e de faz-de-conta, os conflitos com os colegas (ANEXO G).

Como tentei mostrar, nas discussões, o desenvolvimento pleno da conduta da criança por meio do faz-de-conta, e de atividades de tipo produtivo, a compreensão da escrita e da leitura como instrumentos culturais complexos, o respeito ao desenho como mais uma das formas de expressão infantil e a garantia à proteção e aos cuidados básicos na infância, o que envolve o processo de educação humanizadora, representa condição *sine qua non* para a formação integral do homem.

Durante o processo de coleta de dados, por meio das observações, foi possível constatar que as crianças desenhavam cada vez menos. Os desenhos aparentemente não são considerados como forma de expressão infantil e já vêm prontos, mimeografados ou xerocopiados. Às crianças resta a pintura com o material determinado pelas professoras, ora lápis de cor, ora giz de cera, ora canetinha.

Neste item, tratei de questões referentes às concepções das professoras sobre o papel da atividade, na formação infantil. Pôde-se perceber que as professoras observadas não valorizam a relação das crianças com a cultura, o que permite afirmar que o trabalho pedagógico não se pauta pela

promoção de atividades que favoreçam a relação ativa das crianças com os espaços e os materiais, bem como a sua participação nas atividades. Dessa forma, as oportunidades para as máximas possibilidades de desenvolvimento humano são restritivas.

2.1.3 O processo de Mediação

[...] nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona as atividades que lhes propomos. Na perspectiva Histórico-Cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar. (MELLO, 2006, p. 200).

De acordo com as proposições do Enfoque Histórico-Cultural, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. A educação tem papel essencial nesse processo, pois favorece a criação de aptidões que se encontram encarnadas nos objetos da cultura e são externas ao sujeito. Por meio da mediação das gerações mais velhas, as novas gerações entram em contato com a cultura historicamente acumulada pelas gerações precedentes. Nesse sentido, a professora é a mediadora da relação da criança com os elementos da cultura, presentes na escola da infância, assim como com as pessoas que fazem parte do convívio escolar.

De acordo com Leontiev (1978a, p.170),

[...] a representação de um homem sozinho em face do mundo de objectos que o rodeia é, evidentemente, uma hipótese puramente artificial. Nas circunstâncias normais, as relações do homem ao mundo material que o cerca, são *sempre* mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade. Elas estão incluídas na comunicação, mesmo quando o homem está exteriormente sozinho, quando se entrega a uma tarefa científica, por exemplo.

Em outras palavras, o processo de apropriação é sempre resultante de um processo socialmente mediado, ou seja, educativo. Desse modo, as qualidades humanas estão cristalizadas no uso social dos objetos e o uso social dos objetos não é re-inventado pelas novas gerações, mas

aprendido com os parceiros que sabem como utilizá-los. O processo de mediação, ao garantir a transmissão dos usos da cultura possibilita a aquisição das qualidades humanas pelas novas gerações.

Nessa perspectiva, uma situação ajuda a inferir as concepções da professora acerca de educação e de escola da infância, e como essas concepções norteiam sua prática educativa e a mediação que estabelece com as crianças:

As crianças se dirigiram ao quiosque, onde terminariam a cara de palhaço iniciada na sala.

As crianças sentaram-se em mesas, compondo grupos de seis. A professora falou:

– Aqui é para trabalhar a criatividade de vocês e, se a boca trabalha, a mão não trabalha. Precisa ficar quieto! e continuou:

– Eu vou explicar o que é para fazer: Vou colocar a cola no potinho e vou deixar no meio da mesa. É pra todo mundo usar! Vocês precisam aprender a dividir as coisas. É pra esticar o braço e pegar a cola com o dedinho.

Uma criança falou:

– Não entendi, professora!

– Tá, vamos explicar novamente!

E explicou.

A professora pediu para que uma criança buscasse sua cola na sala e falou:

– Ah! Eu vou ter que pingar a cola pra vocês!

E começou a pingar a cola para que as crianças colassem as lantejoulas. (Situação 14, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).

Na situação analisada, o trabalho iniciado na sala é reiniciado no quiosque, sem qualquer retomada. Além disso, a professora do Pré-III (P4) parece ter uma concepção de criança como incapaz de colar as lantejoulas sozinha e também de desenhar, já que as caras de palhaço são impressas e recortadas, o que reduz a participação das crianças a colorir.

O desenvolvimento da criatividade é apontado pela professora como objetivo do trabalho que realiza, na situação exposta, porém, parece desconhecer a dimensão do que seja o desenvolvimento de tal capacidade. Ela indica um trabalho e realiza outro, porque a ação de explicar sugere uma única maneira de se fazer a tarefa, restringindo a ação e a imaginação das crianças, que poderiam pensar em jeitos diferentes de desenhar e enfeitar a cara do palhaço. Em acréscimo, o silêncio apresentado como condição para a realização da tarefa demonstra uma preocupação exacerbada com a manutenção do silêncio, enquanto as crianças pintam, e parece desnecessária

nessa situação, uma vez que as crianças poderiam trocar idéias e opiniões quanto à pintura e à colagem das lantejoulas.

De acordo com o exposto na situação acima, a falta de motivação e de envolvimento das crianças, na experimentação das cores, na troca de idéias entre elas e seus companheiros sobre como realizar a tarefa proposta, obstaculiza a realização da atividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criatividade nas crianças.

A decisão unilateral a respeito da organização dos espaços e do uso dos materiais, sem uma discussão coletiva e compartilhada sobre o planejamento das ações com as crianças, impede que tenham acesso aos objetos da cultura, aprendam a dividir o material, indo de encontro às intenções destacadas pela professora. Além disso, a definição da ação motora das crianças, na utilização da cola, sugere igualmente a imobilidade e impossibilita que as crianças pensem outros modos de utilizá-la. A maneira como a professora propõe a tarefa não favorece compartilhar decisões e modos organizacionais de ação com as crianças, as quais pintam o desenho pronto e esperam a professora passar pela mesa e colar. A relação estabelecida favorece a passividade e a dependência das crianças. Por conseguinte, as condições subjetivas: o modo como a professora concebe a criança, seus fazeres, a educação infantil, o próprio papel e o papel da cultura na formação humana, assim como as condições objetivas: a quantidade excessiva de crianças, a falta de material, as exigências a que são submetidas definem sua prática educativa.

Na perspectiva Histórico-Cultural, as crianças precisam trocar idéias sobre como fazer as atividades e sobre o produto final, o que abre espaço para o desenvolvimento da criatividade.

Poddiákov (1987, p. 169, tradução nossa) enfatiza que

[...] a base da atividade criadora dos pré-escolares é uma estrutura peculiar dos conhecimentos e das ações mentais da criança, a que garante o caráter multilateral da interação entre os novos conhecimentos adquiridos e os que já existem em sua experiência; isto leva a reestruturações essenciais, paulatinamente mais complexas dos conhecimentos do primeiro e do segundo tipo, para a obtenção de um novo saber. [...] a assimilação pelas crianças, do sistema de conhecimentos que reflete um ou outro objeto em aspectos diferentes

e às vezes contraditórios assegura a flexibilidade, o dinamismo do pensamento infantil, a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e meios da atividade intelectual.

Para que haja o desenvolvimento da atividade criadora, da criatividade, é essencial que as crianças tenham momentos de experimentação com os objetos. Nesse processo, ocorre uma relação particular entre as experiências novas e os conhecimentos adquiridos anteriormente. Isso significa que se trata de inter-relações estabelecidas pelas crianças, na medida em que se envolvem na atividade de experimentação.

Experiências contemporâneas na área da Educação Infantil (FREIRE, 1976; LINO, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RUSSO, 2007), por observarem as crianças e suas formas de expressão, também permitem uma reflexão sobre o desenvolvimento da criatividade. Essas experiências se baseiam na própria criança, que constrói e reinventa suas idéias continuamente, o que a leva a se apaixonar por formas e significados que se modificam constantemente. Mais do que isso, nessas escolas, a criatividade é entendida como algo que emerge das experiências diárias:

A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido; a criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e apóiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas; a situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de idéias e ações, sendo os elementos decisivos; a criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas; a criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas; [...] a criatividade exige que a *escola do saber* encontre conexões com a *escola da expressão*, abrindo as portas [...] para as cem linguagens das crianças. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 87, grifos dos autores).

O desenvolvimento da criatividade depende mais da participação das crianças nas tomadas de decisões e na resolução de conflitos do que de métodos prescritivos de ensino. Nessa ótica, de acordo com a situação analisada, a intenção da professora mostra-se desconectada de uma percepção de como se efetive esse processo na criança, de sorte que é possível pensar nas restrições

que as concepções da professora sobre criança, escola da infância, do que seja a atividade, o processo de mediação e humanização, podem provocar no desenvolvimento onilateral infantil.

Nas práticas pedagógicas estudadas, dividir o material e ter autonomia para utilizá-lo não faz parte de uma rotina de trabalho. Em cerca de noventa e seis horas de observação, em todas as turmas acompanhadas, as crianças não tiveram autonomia para colar os seus trabalhos. De um modo geral, quem sempre passa a cola nos trabalhos são as professoras das quatro turmas observadas.

A fala da professora P4, examinada na situação acima indica isso, quando menciona que as crianças precisam aprender a dividir os materiais. Vale ressaltar que essa situação se passou em outubro, no final do ano de 2006. Nessa perspectiva, pode-se depreender que o trabalho voltado ao desenvolvimento de sentimentos como altruísmo, companheirismo e coletividade foi desconsiderado, no decorrer do ano.

Em uma educação infantil baseada no Enfoque Histórico-Cultural, a mediação, o planejamento, a organização dos espaços e a disponibilização dos materiais, assim como o auxílio nas decisões e na resolução de conflitos favorecem a atuação das crianças como protagonistas do processo, ao decidirem as atividades a ser realizadas e os modos de ação para executá-las.

A percepção da criança como capaz de aprender possibilita seu acesso ao conhecimento e à cultura, abre possibilidades e leva a uma nova concepção de escola e seu papel essencial de elevar o grau da experiência cultural das crianças (MELLO, 2000). Os processos de ensino e de aprendizagem, ora defendidos, partem da premissa de que tanto para o adulto como para a criança aprender significa elaborar teorias interpretativas, e mesmo que sejam provisórias e passem por sucessivas re-elaborações, oferecem uma explicação satisfatória para as coisas do mundo (PODDIÁKOV, 1987; MELLO, 2000; ESCOBAR, 2003).

Entrevistadora: O que a professora faz e que você não gosta?

Criança: Fica grITAndo na salinha.

Entrevistadora: É? por quê?

*Criança: {Não estou fazendo NADA ... e ela fica gritando na salinha não sei por quê.
Entrevistadora: {Por que ela grita?
Criança: Porque fica MUITO barulho.
Entrevistadora: Mas ela GRIta com VOCÊ ou com a sala toda?
Criança: Com a sala toda.
Entrevistadora: E isso sempre acontece?
Criança: QUase todo dia acontece porque a gente fica:: falando gritando...E:: de vez em quando dá dor de cabeça.
Entrevistadora: Como você gostaria que a professora fosse?
Criança: ...Ahm... que ela não fosse TÃO nervosa porque ela fica gritando não sei pra QUÊ ficar gritando (franziu a testa e as sobrancelhas, demonstrando desaprovação pela atitude da professora).
Entrevistadora: Por que você não gosta?
Criança: Não... ela mesma fica rouca e fica falando “Ó, vocês me deixam rouca de tanto eu ficar gritando” (falou em tom de voz alta e imitando a professora) que um dia ela ficou:... um dia ela ficou rouca. (K., 6 anos, Pré-III, 2006)*

Pela fala da criança C12, frequentadora da turma de Pré-III, é possível inferir reprovação em relação às atitudes da professora. A exclusão das crianças nas tomadas de decisões sobre a organização dos espaços e das atividades a serem realizadas na sala gera a “conversa” e a “bagunça” apontadas pela criança. Sua fala permite deduzir, ainda, que o modo como a professora do Pré-III (P4) resolve os conflitos demonstra falta de discussão coletiva sobre as regras de convivência da turma, impossibilitando às crianças mediação com elementos culturais não-materiais, como valores e formas de conduta, fundamentais ao processo de humanização. Na perspectiva de uma educação fundamentada pelas teses do Enfoque Histórico-Cultural, o incentivo à conversa e ao diálogo, em rodas de conversa, nos diversos ambientes da escola, com vistas a promover a comunicação e a interação entre as crianças conduz ao sentimento de pertencimento ao grupo e à valorização das crianças. Além disso, promove discussões em momentos distintos do dia, abrindo espaço para outras atividades motivadoras em outros momentos (FREINET, 1976; VYGOTSKI, 1995; RIBEIRO, 2004; MELLO, 2005).

Para Russo (2007), o professor assume as crianças como suas interlocutoras, como sujeitos espertos e curiosos pelas coisas e por si próprios. Estimula a curiosidade e a esperteza em cada uma delas. Para o autor, as crianças precisam perceber suas iniciativas e estas devem ser encorajadas, utilizadas e valorizadas. Sobre as relações na escola da infância, o autor frisa:

O perfil que assume a relação entre adultos e crianças é, pelo menos, tão importante quanto os conteúdos concretos e não concretos. Na relação comigo, os meninos e as meninas podem aprender a usar um dado material, aprender o uso correto de certas palavras, a

conectar lembranças e a contá-las, a ter contato com os livros, etc. Mas a relação que têm comigo – como elas a vêem – é, ela própria, alguma coisa que eles aprendem [...] Procuo ser transparente o máximo possível e não agir segundo critérios incompreensíveis [...] mas quando as regras já foram bem compreendidas, quando os deveres não são tantos e tais que ditam a forma da nossa relação de cada dia, essa relação vai em frente, muda, tem crises que são superadas, tem impulsos, desenha a própria forma. Tudo isso pode ser dito, trocado reciprocamente, não somente entre adultos/as em ocasiões como essa, mas com as próprias crianças. (RUSSO, 2007, p. 68, grifos do autor).

Na verdade, Russo complementa, justificando sua posição:

Porque elas [as crianças] têm o direito de ver restituída a vantagem de saber, de compreensão das coisas e delas próprias, que eu continuo a acumular sobre elas à medida que nos conhecemos. Totalmente diferente é [...] quando, pela primeira vez o barulho que fazem é um sussurro, quando uma menina que você nunca viu sorrir, o faz pela primeira vez; quando depois das férias, volta para a escola da infância um menino diferente daquele que você tinha antes; quando lhe perguntam por que está bravo com o seu amiguinho; quando você errou em resolver uma briga [...]. Em cada um destes casos e, em muitos outros, não economizo palavras: penso em voz alta, comento as novidades. Tenho a pretensão de assim estar “ensinando” meninos e meninas a brincarem com um objeto muito imaterial, a raciocinarem e a falarem sobre nada além do que... a relação deles comigo. (RUSSO, 2007, p. 68-69, grifos do autor).

Ao pensar a criança como cidadã de direitos e a valorizá-la por aquilo que é capaz de fazer e não em comparação com um adulto, a escola da infância passa a tratá-la como um elemento importante, dentro das relações das quais participa e como protagonista dos processos de aprendizagem (MELLO, 2000). Por conseguinte, abrem-se, também, as possibilidades de mediação com os elementos culturais.

Por meio da situação ocorrida em outro dia, pode-se observar como as concepções da professora P1, do Maternal, subsidiam sua prática educativa e como acontecem as mediações.

Quando cheguei, as crianças brincavam com os brinquedos – de encaixe, bonecas, telefones etc. – existentes na escola. As crianças também brincavam de roda, de imitar monstros, de telefonar umas para as outras, de montar castelos e casinhas, de dirigir e de policial e bandido. Algumas se aproximaram de mim e continuaram brincando, como se eu não estivesse ali. Duas crianças entraram no armário e permaneceram por alguns instantes. A professora interferiu poucas vezes, em momentos de disputa entre as crianças, por causa de algum brinquedo. Enquanto as crianças brincavam, a professora confeccionava “tartarugas” com fundo de garrafa PET. As crianças ficaram agitadas e a professora as chamou, para que se sentassem perto dela:

– Maternal, vamos sentar aqui.

A professora pegou as cadeiras e colocou umas ao lado das outras, próximas à lousa. Pediu para que as crianças se sentassem ali e falou:

– Agora, vamos cantar!

A professora e as crianças cantaram várias músicas infantis. Uma criança interrompeu:

– Agora chega, tia.

– Chega, J. e o que você quer?

–Eu quero história. – a criança falou.

*– Vamos ver se o livro está aqui. – a professora foi até o armário e voltou:
– Olha, o livro não está aqui está com a tia S., mas eu vou contar sem livro mesmo.
A professora contou uma história e as crianças se dirigiram ao refeitório para lanchar. (Situação 15, Maternal, 12 crianças com idade entre 2 e 10 meses e 3 anos, 16/10/2006).*

Pela situação, não é difícil inferir que a concepção da professora P1 sobre a escola da infância é a de um local destinado à guarda e ao cuidado, pois se envolve eventualmente na atividade realizada pelas crianças, para solucionar algum conflito. Enquanto as crianças brincam, ela realiza outro fazer, fazendo compreender que a brincadeira é proposta no sentido de garantir a atenção das crianças por alguns instantes, enquanto a professora confecciona as tartarugas em lugar delas. A falta de observação da professora em relação ao que as crianças fazem a impede de se interessar em ampliar a atividade lúdica realizada pelas crianças – ao contrário, faz outra coisa no momento em que as crianças brincam – assim, não percebe a brincadeira realizada pelas crianças como atividade fundamental ao desenvolvimento infantil.

A falta de organização do tempo e do espaço favorece a agitação das crianças, o que leva a professora a começar outra tarefa, porém, sem direcionamento, sem uma organização clara e motivação para atingir um objetivo específico.

A forma como é conduzida a situação denota uma aparente concepção de escola infantil que perde a conotação de local específico para educar as crianças e que vem sendo construída, no decorrer de anos e por meio da luta das classes sociais e das militâncias em favor da Educação Infantil. Nesse sentido, a escola da infância pode ser considerada como um local destinado à guarda e ao cuidado das crianças e, também, de educação onilateral, com vistas à humanização e ao desenvolvimento integral infantil.

Mais uma vez, os conceitos da professora condicionam a relação que estabelece com as crianças e, conseqüentemente, a criação de elos mediadores entre as crianças e os elementos culturais, na escola da infância, não foi considerada na prática educativa.

Não podemos deixar de concordar com Dalberg, Moss e Pence (2003, p. 69), no que se refere às construções sobre a infância baseadas na preocupação apenas com a guarda e o cuidado ou com a antecipação da escolarização, que “[...] produzem uma criança “pobre”, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada.” O Enfoque Histórico-Cultural contribui para o esboço das construções sobre o que seja a criança e a infância.

Em alguns países europeus e mesmo entre nós, algumas experiências na educação infantil destacam a importância da escuta das crianças para conhecer as necessidades e desejos que trazem para a escola. Ao considerar a escuta das crianças – com todos os órgãos dos sentidos – como premissa para a organização e reestruturação das atividades, ouvir as crianças é fundamental (FREIRE, 1983; LINO, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; BONDIOLI; 2003).

Entrevistadora: O que você tem vontade de fazer, mas que não pode?

Criança: Ahm... mexer com a tesoura.

Entrevistadora: Por que você queria fazer isso... e não pode?

Criança: Porque... eu sou pequenininha.

(J2., 3 anos, Maternal, 2006).

Por meio da fala da criança C2 da turma do Maternal, é possível inferir seus desejos: recortar, o que do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, é acertado, pois, para que a criança desenvolva habilidades motoras referentes ao uso da tesoura – o que viabiliza o desenvolvimento de habilidades para a utilização de outros instrumentos culturais – ela precisa usar a tesoura como objeto para o qual foi criado, isto é, recortar. Da mesma forma, desenhar representa a atividade pela qual a criança pode se expressar e se preparar, para mais tarde compreender o que é a escrita, além de contribuir para o desenvolvimento da consciência simbólica, da imaginação, das formas de percepção, do pensamento por imagens, do planejamento, da coordenação motora – todos essenciais para novas aprendizagens, dentre as quais a escrita.

A situação analisada acima (nº 12) revela que os fazeres propostos na escola da infância aparentemente são desconectados dos desejos apontados pela criança entrevistada, o que permite

inferir falta de observação e escuta da professora, em relação às crianças. Com isso, ela deixa de considerar os desejos infantis por novos conhecimentos e pela experimentação de objetos da cultura disponíveis na escola, obstaculizando situações de mediação entre as crianças e esses objetos.

De acordo com as proposições histórico-culturais, as crianças têm condições de desenvolver, amplamente, capacidades humanas desde muito pequenas. Nessa perspectiva, a utilização de tesouras e outros objetos e instrumentos da cultura são necessários para que ocorram aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento nas crianças (DUARTE, 1993; VYGOTSKI, 1995, 2003). Assim, a mediação da professora em relação ao uso da tesoura e de outros elementos materiais e, também, não-materiais é fundamental para que ocorram aprendizagens.

As experiências contemporâneas em educação das crianças pequenas entendem igualmente a escola da infância e a professora como as principais responsáveis pelo pleno desenvolvimento das capacidades humanas da criança. Essas escolas propõem condições para atividades diversificadas; oportunizam o relacionamento em grupos, composto por crianças de sexos e idades diferentes; concebem cada criança como ser único e respeitam as suas particularidades (FREIRE, 1983; RINALDI, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; LINO, 1998; ESCOBAR, 2003).

Para essas escolas que oportunizam o pleno desenvolvimento infantil e que pensam a criança como sujeito capaz de aprender e, também, de se objetivar desde muito pequena, por suas formas de expressão, escutar a criança e refletir sobre essa escuta é premissa para a estruturação das vivências – como maneira de relação afetiva entre as crianças e o meio que as circunda – e de experiências que valorizam os desejos de conhecimento da criança, sem desconsiderar suas necessidades de desenvolvimento.

A “pedagogia da escuta,” defendida por autores como Rinaldi (1996) e Edwards, Gandini e Forman (1999), declara o compromisso e a intencionalidade docente e se fundamenta na vivência, na

participação ativa das crianças, na atuação em grupos formados por crianças de sexo e idades diferentes, o que favorece a afetividade, a interação social, o respeito pelo diferente, o brincar e o desenvolvimento pleno de todas as linguagens, simbologias e expressões infantis. Essa pedagogia conduz à reflexão sobre a criança, a partir do olhar à prática, o qual é construído com base nos conhecimentos sobre a infância e propicia relação entre adultos e crianças, o que possibilita a construção de uma identidade para a educação, permeada pela participação conjunta de crianças, professores e pais, elaborada por meio da escuta, reflexão, observação, reciprocidade, investigação e documentação.

O trabalho desses educadores se fundamenta na preocupação em

[...] reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola. Deste modo, promovemos nas crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma entidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 79).

Quando uma escola dedicada à educação das crianças pequenas possui essas premissas, abre o espaço que pertence à criança e que, em muitas experiências, ainda é obscurecido pela autoridade e pela superioridade da professora. Além disso, questiona e procura superar a idéia de escola infantil como abreviamento ou desaparecimento da infância. Por isso, atividades como o brincar, por exemplo, tomam outro significado para a professora, que passa a percebê-las como formas de experimentação infantil e elementos importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas em cada criança (MELLO, 2000; ESCOBAR, 2003).

Em outra situação, as concepções da professora norteiam sua prática pedagógica:

A professora inicia o momento, na sala, falando sobre o Dia das Crianças, que será na semana seguinte. Escreve a palavra CRIANÇA na lousa e fala que as crianças terão várias surpresas. Ela se dirige até um dos cantos da lousa e demarca um espaço. Adverte as crianças que os nomes que estiverem marcados não receberão os presentes da Semana da Criança. Porém, não marca nenhum nome.

A professora anuncia as surpresas que as crianças terão: teatro das professoras e presente na segunda-feira, atividades com os pais e comidas gostosas, na terça-feira, teatro profissional a R\$1,50 e brinquedos para levar de presente, na quarta-feira.

Depois dessa conversa inicial, a professora fala sobre a higiene bucal. Falou que ali só havia crianças e que ninguém namorava, mas que, depois que eles estudassem muito e ficassem moços e moças, iam querer namorar e, por isso, tinham que cuidar bem dos dentes, porque senão, quando fossem adultas, ninguém ia querer namorá-las. Nesse momento, uma criança tentou falar algo e a professora interrompeu:

– É muito importante o que você tem pra dizer, F.?

– É que ontem eu fui ao asilo.

– Ah! Você foi visitar os velhinhos? Que legal! – então, continuando...

E continuou a conversa, falando agora, sobre a má postura das crianças, ao se sentarem nas cadeiras. Ela sentou-se numa cadeira e começou a fazer as posturas incorretas e que poderiam prejudicar a coluna das crianças. Nesse momento, todas as crianças se posicionaram corretamente nas cadeiras. (Situação 16, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 04/10/2006).

Nessa situação, o dia educativo inicia-se sem uma organização específica acerca dos espaços que serão utilizados, bem como sobre as atividades que serão realizadas. A atitude da professora (P4) de começar o encontro na sala explicando como deve ser a higiene bucal e a postura impossibilita que as crianças exponham suas hipóteses ou questionamentos. Dessa forma, a restrição à expressão das idéias e sentimentos das crianças não oportunizou o desenvolvimento de capacidades e atitudes humanizadoras, do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural. A tentativa de participação de uma das crianças é interrompida e desconsiderada. Aparentemente, a concepção da professora sobre o próprio papel é a de quem detém o conhecimento e deve transferi-lo para as crianças, ao mesmo tempo em que explicita que o que as crianças têm para falar parece não ter importância.

Sob a ótica do Enfoque Histórico-Cultural, cabe à professora promover momentos destinados à conversa coletiva e ao diálogo, permitindo que as crianças falem sobre assuntos diversos, inclusive acontecimentos ocorridos fora da escola. Essa atitude possibilita a expressão, por meio da fala, o respeito pelo outro ao esperar a vez de falar, enquanto favorece o desenvolvimento da argumentação, do pensamento, da auto-estima e do controle da própria conduta.

A aparente concepção de criança como incapaz de falar sobre suas vivências condiciona a percepção da professora a respeito do próprio papel, uma vez que se percebe como detentora das informações que precisam ser transmitidas e não abre o espaço para a mediação de conhecimentos, com a participação ativa das crianças. Nesse sentido, algumas práticas pedagógicas na Educação

Infantil demonstram que observar as crianças e escutá-las é fundamental à proposição de atividades voltadas aos interesses infantis e à reflexão da prática pedagógica. Para essas práticas, a professora é um dos protagonistas no processo de organização de momentos e espaços para a expressão e de mediação de situações de experimentação e de relação com os objetos da cultura pelas crianças. Essas práticas se aproximam do que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural, pois entendem professoras e crianças como protagonistas no processo de aprendizagem:

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias. (EDWARDS, 1999, p. 160).

Para o enfoque Histórico-Cultural, a criança pequena é considerada como sujeito ativo, no processo de aprender. A professora é a mediadora, mais um dos elementos, mais um dos protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, porém, não detentora universal do saber e do conhecimento. Além das crianças e dos professores, a interação com os objetos materiais e não-materiais da cultura, por meio da atividade mediada, representa papel essencial dentro do processo de aprendizagem.

Por meio do trecho da entrevista de uma criança (C11) de seis anos, frequentadora da turma de Pré-III observada, é possível inferir suas percepções a respeito das experiências vividas dentro da escola da infância:

Entrevistadora: Qual é o LUGAR MAIS CHATO aqui na escola?

Criança: A sala.

Entrevistadora: Por que é lá?

Criança: Ah por causa que tem que ficar escreVENDO... às vezes tá lá e não pode conversar.

Entrevistadora: Que mais?

Criança: Só por isso.

Entrevistadora: O que acontece aqui na escola que te deixa feliz? que você fica conTENte? Pode ser uma festa... qualquer coisa que aconteça...

Criança: Só quando sai da sala... quando eu saio da sala... aí fica BOM mesmo(sorrindo). (L., 6 anos, Pré-III, 2006).

A fala da criança (C11) expressa uma aparente ausência de participação delas, na escolha das atividades. A preocupação pedagógica parece centrar-se na escrita mecânica, já que não

parte do desejo de expressão das crianças. Além disso, a criança demonstra o aparente desejo pela conversa no momento em que está na sala, mas, porque tem que “escrever”, não pode conversar. Desse ponto de vista, sem a realização de atividades que garantam a apropriação e a objetivação dos objetos da cultura humana, como a expressão por meio da fala e da escrita – com a função social para a qual foi criada – as crianças são impossibilitadas de um desenvolvimento onilateral de capacidades, habilidades e aptidões humanizadoras.

O Enfoque Histórico-Cultural preconiza que, nessa fase da vida, os interesses infantis convergem para as brincadeiras e atividades do tipo produtivo, como, por exemplo, o desenho, a modelagem, a construção, dentre outras. Tais atividades precisam ser mediadas. Por isso, é papel da professora a proposição de atividades que envolvam as crianças e a mediação e a criação de elos mediadores entre as crianças e os elementos da cultura (MUKHINA, 1996). Em outra situação:

Depois de pronta a cruzadinha do avestruz, a professora perguntou:

–Este animal não tem pelos, ele só tem?...

– Pelos! – as crianças responderam.

A professora falou:

–Não, ele tem penas e não pelos! E no lugar da boca, o que é que ele tem?

– Boca. – as crianças responderam.

A professora falou:

– Não, ele não tem boca, tem bico! Do que podemos chamar esses animais?

– De pássaros. –respondeu uma criança.

–Nós podemos chamar de pássaros? Todos voam? A galinha voa? – falou a professora.

– Não. – as crianças responderam, em coro.

A professora falou:

– Então nós não podemos chamar de pássaro!

Uma criança falou:

– De pombinha!

– Ah! De pombinha! Então nós podemos chamar: Oi, Dona Pombinha!? – perguntou a professora.

– Não. – as crianças responderam, novamente em coro.

– Então, como podemos chamar esse grupo de animais?... De ave? – perguntou a professora.

Uma das crianças respondeu:

– Eu vou chamar de avião!

A professora não ouviu e continuou a falar sobre as aves. (Situação17, Pré-II, 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos, 17/11/2006).

Por meio da situação, é possível inferir que a concepção de criança que embasa a prática educativa da professora P3 é a de incapaz de gerir idéias e, ainda, como um recipiente vazio, pronto para ser preenchido de conhecimentos valorizados por ela, para mais tarde corresponder às expectativas do ensino formal e sistemático (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Essa concepção de

criança parece basear-se em um conceito de desenvolvimento que desconsidera o papel ativo da criança, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, já que as crianças não são ouvidas em suas idéias e hipóteses. O modo como é feito o questionamento, no que tange ao nome do grupo de animais, revela uma aparente falta de observação e escuta da professora sobre as hipóteses infantis. Essas concepções de desenvolvimento e de criança condicionam, também, a percepção da professora quanto ao próprio papel, sua prática e as tarefas que são propostas, restringindo, assim, situações de mediação que envolvam plenamente as crianças. Vale ressaltar a quantidade de crianças na turma. Ainda que se configure como condição objetiva de trabalho e que não determine, por si só, as concepções da professora, é mais um entrave para a proposição de uma educação humanizadora.

Na situação exposta, a aparente ansiedade por uma resposta “certa” impossibilita que as hipóteses lançadas pelas crianças sejam consideradas pela professora. Uma das crianças faz um raciocínio interessante, ao relacionar a ave grande com um avião, mas sua suposição não foi levada em conta. Do ponto de vista de uma educação infantil calcada nas teses do Enfoque Histórico-Cultural, o estudo e a investigação dos conhecimentos representa momento para a descoberta, o levantamento de hipóteses e a verificação das mesmas, pela procura em livros, revistas, jornais e outras fontes. Em consequência, configura-se como um momento para partir do desenvolvimento real da criança, com vistas a alcançar o desenvolvimento proximal (VIGOTSKII, 1988). Nessa perspectiva, ao desconsiderar as idéias e as hipóteses lançadas pelas crianças, a professora impede que tenham a possibilidade de estabelecer elos mediadores com os elementos da cultura existentes na escola e, pois, gerar novos conhecimentos, o que significa a base para formação do pensamento.

Além disso, mais uma vez, a escrita é realizada como treino mecânico, sem o uso social para a qual foi criada. É possível apontar uma aparente preocupação em antecipar as etapas da vida das crianças, transformando os pequenos em pré-escolares e estes em escolares, como se a alfabetização, nesse momento, respondesse aos reais interesses da criança e às suas reais necessidades de desenvolvimento (MELLO, 2000).

A atitude da professora, como única detentora da “verdade” e do conhecimento não permite que as crianças executem atividades de experimentação e que expressem seus desejos de conhecimento, seus interesses, necessidades, angústias e sentimentos.

Conforme apontado anteriormente, a criança se apropria de novos conhecimentos na relação dinâmica que estabelece entre os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos provenientes da experimentação, a partir da atividade mediada. De acordo com Poddiákov (1987, p. 168, tradução nossa):

A criança não assimila simplesmente os conhecimentos que lhe dá o adulto. Introduz de maneira ativa neste processo um conteúdo tal da experiência própria que, interagindo com os conhecimentos assimilados, condiciona a geração de conhecimentos novos, inesperados, que aparecem sob a forma de conjecturas, suposições, etc. Estes conhecimentos nem sempre são precisos e completamente corretos, entretanto, eles formam esse material que constitui a principal atividade mental das crianças.

Conforme o autor, as crianças usam ativamente os conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, na apropriação dos conhecimentos que lhes são apresentados (contando com a participação ativa dela e com a mediação do parceiro mais experiente, no caso, a professora), condicionam a formulação de novos conhecimentos e estes aparecem sob a forma de suposições e hipóteses, que nem sempre estão “corretas”, mas formam a base estrutural do pensamento nas crianças.

Freire (1983, p.45, grifos da autora) também destaca o papel ativo das crianças, no processo de aprendizagem:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor [e as crianças] são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de *dono da verdade*, que chega e disserta sobre o *corpo e seu funcionamento*, mas sim o de quem [...] tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento.

Da maneira como foi gerida a situação nº 15, a relação entre a professora e as crianças não promove as máximas possibilidades para o pleno desenvolvimento humano nas crianças, já que,

para que possa efetivar-se, a professora tem que assumir o papel de mediadora, ouvinte e observadora atenta. Aquela que, por sua experiência e formação, planeja atividades e experiências na escola da infância capazes de promover as mais altas possibilidades de desenvolvimento das capacidades especificamente humanas em cada uma das crianças (MELLO, 2005, 2006). Para que a professora possa assumir essa atitude, precisa perceber a importância do papel ativo da criança, no processo de aprendizagem. Necessita, na verdade, de confiar

[...] nas possibilidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem. Os professores precisam partir do que as suas crianças sabem, conhecem e fazem, acreditando nelas e possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos. Isto exige um professor que, antes de ser um *sabichão*, seja um adulto que respeita o saber infantil e esteja disposto a aprender com as crianças. (LEITE FILHO, 2001, p. 54, grifos do autor).

Como afirma Leontiev (1988), o lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa tem força motivadora, em sua formação e desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva, se a criança ocupa um papel importante dentro das relações da família e da escola infantil que frequenta e tem autonomia e estímulo para experimentar e conhecer cada vez mais os objetos e elementos que compõem esses espaços, ela tem o seu desenvolvimento impulsionado positivamente. Porém, se, em lugar disso, a criança ocupa um lugar sem importância, se não é estimulada a descortinar o mundo que a cerca, dentro das relações que vivencia, o seu desenvolvimento, no que tange à auto-estima, à autonomia, à curiosidade, às percepções e ao próprio auto-desenvolvimento do pensamento fica comprometido.

Por meio da fala de outra criança (C9), é possível inferir suas percepções acerca das relações e fazeres dentro da sala:

Entrevistadora: Quais atividades você faz aqui na escola?

Criança: Eu fiz a do Saci Pererê:::...

Entrevistadora: Ah... do Saci Pererê:::... o que era a atividade do Saci Pererê?

Criança: Era um livrinho que a gente ia pintar e escrever o nome... a professora copiava lá... lá na lousa e a gente fazia. [...]

Entrevistadora: Como acontecem as atividades?

Criança: Ah... por exemplo?

Entrevistadora: Por exemplo... aqui na sala... como acontecem?... vocês entram e aí como é?

Criança: A gente tem... a professora::: fala pra pegar::: cada fila o caderno... o livro e a pasta... e a gente... a professora fala pra por em qual lugar da folha... a gente põe... e a professora ajuda nós. (B., 5 anos, Pré-II, 2006).

Pela fala da criança (C9), é possível depreender que a professora (P3) da turma frequentada por ela tem uma percepção sobre o próprio papel baseada no controle sobre as ações e atitudes infantis. As crianças aprendem a ser passivas e dependentes dos comandos da professora. Além disso, na situação descrita pela criança, o modo como a atividade de escrita é proposta – baseada na cópia – restringe e compromete o desenvolvimento posterior da criança, que não possui maturidade psíquica e emocional para compreender e efetuar uma atividade – da complexidade da escrita – de maneira tão formal e sistemática. Pode-se ainda verificar que a percepção da criança, no que se refere à escrita, corresponde à cópia de letras e palavras da lousa. Parece não compreender a função social desse instrumento humano, o que revela uma percepção resultante das experiências com a escrita vividas na escola da infância.

Antes de focar o processo de aprendizagem na escrita, é essencial que sejam mediadas atividades de expressão, como a brincadeira, o desenho, a pintura, a modelagem, a construção, a dança, a argumentação. Essas atividades, mediadas pela professora, possibilitam a “[...] formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo” (MELLO, 2005, p. 24).

Não é demais retomar que, para o Enfoque Histórico-Cultural, o domínio da escrita representa um domínio de um sistema simbólico extremamente complexo, que promove conexões cerebrais essenciais para o desenvolvimento de outras formas mais elaboradas de pensamento. Esse processo – pela sua complexidade – não pode acontecer por via exclusivamente mecânica, por uma aprendizagem artificial (LURIA, 1988; VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2005, 2006).

As crianças faziam um brinquedo com duas latas. A professora pegou tintas, chamou quatro crianças e pediu que só elas pegassem as latas e que todos se dirigissem para a quadra. Algumas crianças permaneceram na sala por mais algum tempo, até terminar a Produção de Texto que realizavam.

A professora distribuiu duas latas para cada criança, pediu que retirassem os rótulos e pintassem com o dedo indicador. A professora colocou as tintas verde, amarela, azul e preta em potes, distribuiu entre as crianças e falou:

– A tinta é de todos! Não tem essa de “é meu” ou “seu”!

Enquanto as crianças pintavam as latas, a professora fotografava.

As primeiras crianças que terminaram já organizaram os materiais utilizados.

A professora se encaminhou, com as crianças que já haviam terminado, para o tanque de areia e me pediu para que ficasse com o restante das crianças que ainda pintavam. Percebi que as crianças começaram a pintar rapidamente, para terminar logo, e uma criança me falou:

– Tia, me espera, não me deixa aqui sozinha!

Outra criança falou:

– A tia foi para a areia, vamos logo brincar!

As crianças terminaram. Um menino recolheu o restante do material e fomos para o tanque de areia.

Quando chegamos, a professora comentou comigo:

– Ah! Ficou tão feio, né? Ah! Mas, pelo menos, foram eles que fizeram! Tem a carinha deles.

Passado um mês, durante a exposição preparada pela escola para apresentar os trabalhos das crianças à Secretaria da Educação e aos pais, constatei que os brinquedos haviam sido refeitos. Foram coladas folhas de sulfite nas latas e pintadas novamente. (Situação 18, Pré-III, 28 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 02/10/2006).

Nessa situação, é possível deduzir as concepções da professora P4, a respeito do papel da criança (em seus afazeres e ritmo), do papel da cultura (dos materiais, espaços e atividades) na formação infantil e sobre como percebe o próprio papel. Essas concepções condicionam como serão realizadas – ou não – as mediações entre as crianças e os objetos da cultura, assim como com as pessoas. A determinação do que será feito, sem um planejamento e tomada de decisão coletiva, parece desconsiderar os interesses e as necessidades das crianças, visto que o brinquedo confeccionado não é utilizado para brincar. As atividades propostas aparentemente são descontínuas e a pressão para término da atividade gera angústia nas crianças. Elas realizam a pintura rapidamente, a fim de acompanhar o grupo, que se dirigia a outro espaço da escola.

O comentário a respeito do produto final demonstra uma concepção de criança, por parte da professora, como incapaz de realizar um trabalho “bonito”. A visão de que o trabalho tem um aspecto “feio” leva a inferir aparente incompreensão acerca da relação da criança com o material e de seu momento de apropriação da cultura, que se faz pela atividade mediada. Nesse sentido, a percepção da educadora sobre as especificidades de formação de habilidades e capacidades na infância restringem as possibilidades de mediação e de enriquecimento das atividades realizadas pelas crianças.

A falta de mediação quanto à finalidade, à escolha das cores ou às maneiras possíveis de se pintar as latas restringe as possibilidades de relação com os objetos da cultura, de enriquecimento da atividade e de criação das crianças. Desse modo, indica aparente incompreensão da importância do papel da educação na formação humana, o que compromete o desenvolvimento amplo das funções psíquicas superiores.

O planejamento coletivo favorece a ampliação e a diversificação das possibilidades do grupo, bem como a participação e o envolvimento individual e, assim, promove o desenvolvimento de capacidades como o planejamento, a fala, a argumentação, o pensamento, o senso de coletivo, a colaboração, a criatividade, a imaginação (PODDIÁKOV, 1987; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995).

Gariboldi (2003, p. 94) acrescenta:

Uma pedagogia centrada na criança [...] não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto. Atividades que se valorizam como contextos globais de aprendizagem porque promovem principalmente – além dos objetivos específicos – o desenvolvimento de todas as competências das crianças: solicitam contínuas interações e mediações sociais entre crianças (promovendo a descentralização e a construção de competências sociais), estimulam as suas capacidades ideativas e de raciocínio sobre experiências que estão fazendo, encorajam a produção lingüística no âmbito de uma variedade de circunstância (as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades lingüísticas exprimindo o próprio pensamento) e promovem o hábito de um envolvimento fundamentado na motivação intrínseca e na atividade cooperativa.

De acordo com Russo (2007, p. 73, grifos do autor):

Essa idéia de belo pode ser baseada naquilo que é inalterável e simples e, portanto, naquilo que é reconhecível, reproduzível, fácil de ser dado como uma prova e, por isso mesmo, mais útil a quem quis mostrar as aprendizagens a quem soube produzir em outras pessoas com o seu trabalho de professor. Ou ao contrário, pode ser uma idéia *mista*, através da qual, as crianças adquirem *uma síntese daquilo que é belo, que faz lembrar e manter juntas experiências agradáveis, vividas diante daquilo que era fácil, difícil e estranho*.

Na situação analisada, a distribuição coletiva do material não tem a intenção de ensinar a usar objetos e materiais de maneira conjunta, como se pode perceber pela orientação feita pela professora P4, mas se deve ao pouco material disponível na escola. Além disso, durante a divisão das tintas oferecidas às crianças, a professora demonstra a idéia pré-concebida de que elas entrarão em

disputa: “A tinta é de todos! Não tem essa de ‘é meu’ ou ‘seu!’”. Ao antecipar a visão de que as crianças se desentenderão e que querem o material para si, a educadora parece agir baseada em experiências anteriores em relação à disputa por conta de material entre as crianças pequenas e, desse modo, generaliza uma experiência negativa, o que compromete o desenvolvimento das crianças do ponto de vista de uma educação humanizadora. Nesse sentido, a aparente generalização de uma experiência ruim, que teve com crianças com dificuldade para dividir, permite inferir que a professora age de forma espontânea, baseada na vida cotidiana.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, o ato de educar requer uma ação intencional diferente para cada ação vivida com as crianças, o que impossibilita a ação baseada em idéias do cotidiano. Na situação analisada, a aparente espontaneidade da professora criou um precedente de que as crianças não saberiam dividir o material. Ao assumir como natural a lógica própria da vida cotidiana, o modo de ação espontâneo e ampliá-lo para a prática educativa, a professora deixa de oferecer subsídios para o desenvolvimento da consciência infantil. Do jeito como a situação foi direcionada, deixa de ser compreendida em toda a complexidade que a determina e passa a ser um meio de cercear ou impedir esse desenvolvimento.

Segundo Mello (2000), ao assumir uma atitude geral da vida cotidiana, baseada na economia de pensamento e na espontaneidade, o sujeito vive restrito à esfera cotidiana e tem dificuldades para lidar com o particular. Diante da busca pela solução de um problema – o que exige o exame dos diferentes aspectos que o configuram – e sem tempo, disposição ou condições para organizar-se, de sorte a conseguir tal intento, esse sujeito busca encaixar o problema com o qual se depara da maneira mais rápida possível, colocando-o sob alguma universalidade. O comportamento cotidiano se utiliza abundantemente da imitação, da analogia, da generalização, as quais possibilitam ao sujeito enquadrar situações e problemas sob a forma de já visto ou já vivido e, nesse sentido, resolvê-lo por analogia a outros, aproveitando as soluções já prontas que se apresentam a ele, acostumado à rotina das situações regularmente repetidas na vida cotidiana. Por um lado, essa atitude

facilita a vida cotidiana, porém, por outro, não leva à revisão de tais esquemas e, ainda, cerceia a atitude de estranhamento, essencial para o desenvolvimento científico do pensamento filosófico e artístico.

Ao generalizar uma atitude da vida cotidiana, o sujeito ainda corre o risco de cair em preconceito, a partir da cristalização de juízos que são provisórios. Por oferecer uma sensação de segurança, o comportamento e o pensamento por analogia levam a igualar o correto com o verdadeiro. Por não empregar, necessariamente, a reflexão na vida cotidiana e na busca por conclusões rápidas acerca das experiências vividas, o sujeito acaba usando a lógica própria da vida cotidiana para pensar e agir na esfera do não-cotidiano como, por exemplo, a educação. Desse modo, ao generalizar o que é correto para uma determinada situação, toma-o como verdadeiro para a vida (MELLO, 2000).

Na relação com os outros, o homem produz sempre uma atmosfera em torno de si, que é a marca da sua singularidade. Perceber essa atitude é manifestação de sensibilidade em relação aos outros homens ao redor. No entanto, quando essa percepção se cristaliza, passa a cercear a sensibilidade do sujeito. Essa cristalização da percepção do outro acontece porque o economicismo, a ultrageneralização, enfim, a inércia da vida cotidiana, contribuem para que essa impressão se mantenha como um juízo permanente. (MELLO, 2000, p. 54-55).

Para Heller (1977), é no próprio processo da vida cotidiana que o homem se apropria das capacidades e dos modos de comportamento essenciais para transcendê-la:

Todas as capacidades fundamentais, todos os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais transcendo meu ambiente e que remeto ao mundo "inteiro" alcançável por mim e que eu objetivo neste mundo, na realidade aproprio-me deles no curso da vida cotidiana: a coragem..., o autocontrole..., o compromisso com as tarefas a desenvolver e a alegria do êxito, a consciência da existência de uma comunidade..., apenas para citar alguns exemplos das diversas esferas. ... sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar nas formas mais elevadas minhas capacidades humanas. A vida cotidiana se faz mediadora em relação ao não-cotidiano e é a escola preparatória daquele. (HELLER, apud MELLO, 2000, p. 55).

Contudo, quando a vida cotidiana se cristaliza em suas formas e se torna absoluta, sem permitir ao sujeito um distanciamento que permita uma explicação de sua situação, restringe as possibilidades de um desenvolvimento amplo na esfera da ciência, arte, educação e outros campos que compõem a esfera da vida não-cotidiana. "Quando isso acontece, o homem se distancia do

desenvolvimento da humanidade e passa a viver sua vida restrito às possibilidades do cotidiano que se encontra alienado” (MELLO, 2000, p. 55).

A apropriação da vida cotidiana acontece de maneira espontânea. Entretanto, a utilização da obviedade pelo sujeito na esfera do cotidiano não significa, necessariamente, que ele esteja alienado. Quando se trata, todavia, de atividades humanas que transcendem a esfera da vida cotidiana, como, por exemplo, a ciência, a filosofia, a arte, a política, a educação, a utilização da obviedade impede a apropriação e objetivação plenas do sujeito. Ainda de acordo com Mello (2000, p. 67- 68, grifos da autora),

[...] a expansão de uma atitude própria do cotidiano (esteja esse cotidiano alienado ou não) para o não-cotidiano, é própria do processo de alienação que leva o homem a não perceber a especificidade das duas esferas da atividade humana [...] Isso acontece porque uma das características do processo de alienação é a não percepção pelo sujeito do condicionamento social a que se encontra submetido, o que faz com que ele assuma a vida cotidiana (à qual se encontra restrito) como se fosse a única esfera da vida e da atividade humana. O processo de apropriação *natural* e *espontâneo* que se realiza na esfera do cotidiano (e que se efetiva sem que se tenha, necessariamente, consciência dele) empresta a essa esfera um caráter de algo *correto* e até *indiscutível*. Por isso, a vida cotidiana é tomada pelo sujeito que tem sua vida restrita a ela, como se fosse a esfera do *verdadeiro*, o padrão para a vida restrito à esfera do pensar e agir cotidianos, às necessidades marcadas pelo particularismo, o homem alienado toma a vida cotidiana como se fosse a possibilidade máxima para a existência humana, e as formas do pensamento cotidiano como sendo as únicas formas de pensamentos existentes – e por isso, modelo para todas as atividades humanas. [...] esse homem particular, isto é, esse homem alienado, imerso na lógica cotidiana, dirige-se às atividades ligadas à ciência, à política, à educação, à filosofia, à arte, etc., com uma postura prático-utilitária, economicista, espontaneísta, analógica.

A autora salienta que essas atitudes, quando utilizadas na esfera cotidiana, não são necessariamente alienadas, mas se tornam um problema, quando usadas indevidamente em situações cuja compreensão exige intencionalidade e reflexão, como é o caso da educação. Portanto, quando a linguagem apropriada na vida cotidiana passa a ser utilizada pela professora, no âmbito educativo, passa a ser um meio de cercear ou impedir o desenvolvimento da consciência, em lugar de desenvolvê-la plenamente nas crianças. Conforme o exposto acima e ao analisar a situação de pintura das latas, pode-se inferir uma postura da professora baseada na vida cotidiana na resolução de um problema que aconteceu na esfera não-cotidiana, dentro das relações estabelecidas na escola da infância, o que inviabiliza o desenvolvimento da consciência das crianças.

A situação nº 17 permite deduzir, ainda, uma aparente preocupação com o registro a ser apresentado em exposição pedagógica e com a impressão que fará nos pais e na direção da escola. Desse ponto de vista, fotografar indica a adoção de uma atitude “moderna”, sem, no entanto, ter a compreensão do papel do registro e da documentação das atividades infantis como elemento para a reflexão sobre a sua ação. Além disso, corre-se o risco ainda maior de usar as fotos numa apresentação superficial e pontual da criança, como fachada de trabalho colaborativo e participativo, com vistas apenas a expor aos pais e à direção algo que não acontece.

A re-elaboração dos brinquedos para o dia da exposição parece revelar desconhecimentos, para além da não percepção do momento de desenvolvimento da criança, de sua relação com o material e apropriação da cultura, da *concepção de criança* como capaz de aprender pelas experiências com os objetos do meio que a cerca, *do papel da educação* como propulsora do *processo de aprendizagem* que se dá desde o nascimento da criança, e, deste, como fomentador do desenvolvimento, da *concepção de como a criança aprende*, pela atividade com os objetos da cultura, *a falta da percepção do papel da atividade* como mediadora do processo de apropriação e objetivação da cultura humana e como uma das responsáveis pelo processo de formação e desenvolvimento infantil.

Premida pelas condições subjetivas, como a falta de uma concepção de desenvolvimento que contemple as máximas potencialidades de formação humana, por meio da educação, de homem como ser biológico, social e cultural, e de criança como capaz de aprender, assim como pelas condições objetivas, como a falta de material disponibilizado pela escola e a utilização do espaço em sistema de rodízio, a professora parece não ter o desenvolvimento infantil como preocupação maior do seu trabalho.

Conforme o Enfoque Histórico-Cultural, cabe à professora organizar espaços, materiais e mediar atividades com vistas a possibilitar que as crianças se apropriem da cultura, pela relação com

as pessoas, com os materiais, espaços e com atividades e se objetivem por meio de suas expressões. Só assim o processo de humanização tem condições de acontecer de maneira integral.

Nessa perspectiva, para a proposição de atividades promotoras de aprendizagens, a professora necessita ouvir as crianças e organizar, intencionalmente, espaços e materiais, permitindo o acesso a todas as crianças, estimulando sua participação ativa. Ela procura “[...] suscitar consenso, participação, interesse em relação às situações que se pretendem compartilhar” (BONDIOLI, 2003, p. 60).

De acordo com a fala de uma das crianças (C12) e com o que foi observado, é possível inferir que nem sempre (ou poucas vezes) há a participação de todas as crianças, nas tarefas propostas pela professora:

Entrevistadora: Você participa de todas as atividades aqui na escola?

Criança: Tem vez que eu participo, tem vez que não.

Entrevistadora: Por que tem vez que não?

Criança: Porque quando eu tô: fazendo: pro-Produção de de texto a professora dá outra coisa pra eles irem fazendo, tem vez que eu participo tem vez que eu não participo... eu estou fazendo a minha produção a professora passa PRA eles pra fazer outra coisa aí depois eu acabo todo mundo acaba também aí depois a gente vai brincar... vai pro lanchinho e vai comer. (K., 6 anos, Pré-III, 2006).

A fala da criança C12 expressa que nem sempre participa de todas as tarefas propostas pela professora. Em momentos de observação, pude constatar que, enquanto algumas crianças se detinham na “Produção de texto” e eram auxiliadas pela professora ou por outra criança, o restante da turma, que já havia terminado a tarefa, pintava desenhos mimeografados que compunham uma “apostila” – conforme designação usada pela professora – sobre brinquedos e brincadeiras ou conversavam e brincavam. As crianças que produziam textos paravam, por vezes, para olhar as crianças que pintavam ou brincavam, mas eram repreendidas pela professora.

Pelos princípios do Enfoque Histórico-Cultural, cabe à professora criar elos de mediação entre a criança e a cultura, na Escola da Infância, com vistas a promover vivências significativas e possibilitar aprendizagens geradoras de desenvolvimento. Por conseguinte, em relação à escrita, a

professora torna-se a escriba do texto oral das crianças da turma, ao mesmo tempo em que incentiva e encoraja as tentativas de registro dos saberes e das expressões infantis, escuta e estimula as hipóteses de conhecimento infantis, e age como parceira e mediadora (RIBEIRO, 2004; LIMA, 2005). Nesse processo, a professora organiza intencionalmente experiências educativas ricas e estimulantes que envolvam a representação gráfica, os ritmos musicais, as expressões corporais e orais, o raciocínio matemático, os jogos simbólicos e com regras, os valores morais e estéticos, a leitura e a escrita, em situações que promovam atividades provocadoras em trabalhos individuais e coletivos em pequenos e grandes grupos (LIMA, 2005).

A falta de uma atitude da professora, na proposição de atividades que correspondam aos interesses das crianças, restringe as possibilidades de formação humana na infância. A utilização da escrita como treino motor e forma de avaliação dos níveis de escrita impossibilita seu emprego como instrumento cultural complexo e a expressão infantil, além de limitar o desenvolvimento da memória e da atenção voluntárias, da imaginação e da fantasia, do pensamento, do planejamento. Vale ressaltar que o uso da escrita como avaliação dos níveis de aprendizagem das crianças é mais uma das condições objetivas de trabalho pedagógico que contribui para a não-proposição da escrita com a sua função social.

Para que tudo isso se reflita na prática educativa, os espaços da escola da infância precisam ser planejados e organizados, a fim de que as crianças se sintam motivadas a participar ativamente de aprendizagens e da apropriação da cultura, em atividades que se coadunem com seus interesses e necessidades, propiciando oportunidades de objetivar-se por meio de suas expressões. Na sala de aula, por exemplo, os espaços podem ser organizados em cantos (de pintura, desenho, construção, jogos de tabuleiro e com regras, brincadeiras, modelagem, recorte e colagem, música, mímica, escrita, leitura, audição de histórias, a livre movimentação) que promovam essa participação ativa e a expressão das crianças (LIMA, 2005).

Numa outra situação, tendo em vista as relações apresentadas, é possível deduzir como a professora P1 percebe o próprio papel na escola da infância, de sorte que essa percepção condiciona a maneira como promove as mediações:

Enquanto as crianças brincavam no tanque de areia, uma criança falou para a professora:

– Olha tia, um bicho!

– É uma minhoca! – a professora respondeu.

– Pega ela, tia! – a criança falou.

– Eu não! Tenho medo. Pega ela e joga no lixo! – respondeu a professora.

– Não tia, se jogar no lixo, ela morre! – a criança retrucou.

– Vai, joga no lixo! – a professora insistiu.

Depois de o menino brincar um pouco com a minhoca, jogou-a no lixo. (Situação 19, Maternal, 27 crianças com idade entre 3 e 2 anos, 17/10/2006).

Pela situação exposta, conclui-se que a professora P1 da turma de Maternal não se apresenta como modelo de conduta. Sua atitude foi espontânea e obstaculizou o momento de descoberta, de exploração e de curiosidade que a criança vivia, restringindo a aprendizagem. Momentos mediados de exploração e experimentação são essenciais para a apropriação de novos conhecimentos na infância. Da forma como a situação transcorre, restringe-se o processo de novas descobertas e formulação de saberes pela criança.

Numa prática pedagógica voltada à formação e ao desenvolvimento integral humano em cada criança, a participação da professora na construção de uma rotina provocativa e interessante para as crianças constitui-se como elemento central no processo de aprendizagem, pois ela assume uma postura de observação e escuta, medeia e auxilia a formulação de estratégias para que as crianças as utilizem, nas diversas situações de aprendizagem. Oportuniza, ainda, condições que procuram levar ao desenvolvimento das máximas possibilidades humanas em cada criança, constituindo-se como referencial para as crianças que buscam apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RINALDI, 1996).

A professora tem como responsabilidade oferecer condições para a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para tanto, sua tarefa é identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança, para que ela

desenvolva, ao máximo, as aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações anteriores. Ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas organizacionais mais adequadas de alcançar esse objetivo (SAVIANI, 1991).

A professora tem um papel essencial na educação das crianças, contudo, isso não significa que as crianças só aprendem quando a professora controla e dirige suas atividades. De acordo com Mello (2006, p. 199, 200):

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

Por conseguinte, é papel da professora planejar atividades que ampliem as necessidades das crianças, a partir de suas expectativas e desejos de conhecimento, levando à criação de novas necessidades e motivos, assim como organizar os espaços e dispor os materiais, para o acesso irrestrito das crianças. Além disso, é sua responsabilidade promover encontros e favorecer as relações entre as crianças e seus colegas e, também, com ela (MELLO, 2005, 2006).

Como sublinha Rinaldi (1996), os professores assumem um papel de suporte e mediação cultural e, além disso, se souberem observar, documentar e interpretar o processo praticado com autonomia pelas crianças, realizam, nesse contexto, possibilidades mais abrangentes de aprender a ensinar e, então, ocorre uma mediação recíproca entre professora e crianças, assim como o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a observação permite conhecer mais e, com isso estabelecer uma relação mais consciente com o processo de ensino.

Cabe ressaltar que, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 80), as professoras

[...] devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis, devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes.

Portanto, a relação de espontaneidade na situação apresentada demonstra a aparente falta de percepção da professora acerca do próprio papel como mediadora do processo de descoberta e experimentação pela criança. De modo diverso, com base nos pressupostos do Enfoque Histórico-Cultural, a atitude provocativa da professora, com vistas a instigar a investigação das crianças frente ao desconhecido, promove a formulação e re-formulação de conhecimentos. Dessa maneira, na situação examinada, a falta de incentivo à experimentação impede a busca por novos saberes, em livros, revistas, vídeos e palestras e outras fontes que oportunizam o enriquecimento das descobertas infantis.

Em contrapartida, as crianças observam as atitudes da professora e demonstram suas percepções:

Entrevistadora: O que você gostaria... que a professora fizesse mas que ela não faz?

Criança: Só desse coisas ruins e boas.

Entrevistadora: Como assim? [...]

Criança: Ruim que ela faz?... ela coloca... alguém que bate... no castigo [...] a tia S. grita. [...]

Entrevistadora: É?... por que ela grita?

Criança: Não sei... porque alguém está (chorando). [...]

Criança: Aí a tia S. para... ela fica muito nervosa porque... alguém GOSpe... BAte... MORde... BAte... bilisca.

Entrevistadora: Como você gostaria que ela fosse?

Criança: Boazinha [...] na hora que eu... que eu... saio da escola... ela fica boazinha e dá um beijo. (J1., 3 anos, Maternal, 2006).

Pela fala da criança C3, é possível inferir um modo de resolução de conflitos baseado numa relação autoritária da professora frente à criança. Mais uma vez, o castigo é apontado como forma de punição, o que caracteriza, ainda, uma concepção de criança como incapaz de aprender os modos de conduta por meio da educação.

Em vista desses fatos, novamente se remete ao Enfoque Histórico-Cultural, para o qual as relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre estas com seus companheiros são fundamentais para o processo de aprendizagem, já que promovem o desenvolvimento moral, afetivo e, a partir daí, condiciona o desenvolvimento cognitivo na infância. Por meio dessas relações, as crianças se apropriam de atitudes, valores e modos de ação para atuar de maneira independente frente às diversas situações que envolvem suas vivências na escola da infância. Além disso, desenvolvem a

auto-imagem e o desejo de saber e conhecer cada vez mais (PODDIÁKOV, 1987; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1994).

A concepção sobre o papel dos relacionamentos, oriunda de práticas educativas que entendem a criança como capaz, vai ao encontro do que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural:

O relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema. Entretanto não é compreendido meramente como um envoltório quente e protetor, mas como uma conjunção dinâmica de forças e elementos interagindo para uma finalidade comum. A força de nosso sistema está nos modos como tornamos explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as. Buscamos apoiar os intercâmbios sociais que melhor assegurem o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como o desdobramento explícito de problemas vinculados aos campos cognitivo, afetivo e expressivo. (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 78-79).

Nessa perspectiva, a fala da criança permite inferir a falta de interação e comunicação coletiva, na solução de conflitos existentes no grupo. A resolução dos problemas sem a participação das crianças impede que exponham seus sentimentos e angústias, bem como pensem na solução dos problemas. Essa atitude leva as crianças a se assumirem como espectadoras, enquanto a professora parece atuar com base num pensamento cotidiano alienado, sem se dar conta das distintas esferas da atividade humana, parecendo privilegiar a percepção da esfera do cotidiano como a única esfera da atividade humana. Para Mello (2000, p. 58), “a consequência direta desse fato é a expansão da cotidianidade alienada para as outras esferas da atividade do homem. [...] Nessas condições, o processo de criação de novas necessidades humanas é permeado pela alienação [...] e pelas necessidades desnecessárias”.

Em outra situação:

*Na sala, enquanto as crianças “liam”, observei uma menina que gesticulava e articulava a boca como se lesse realmente o livro, enquanto o folheava. A professora falou:
– Não quero ninguém recolhendo pra mim. Cada um vai me entregar o seu.
Mesmo assim, uma menina ia “tomando” os livros das outras crianças.
Nesse momento, uma menina saiu da sala sem pedir.
– M. C., você saiu sem me pedir e eu não gostei nada. – a professora falou para a criança.
Eles saíram da sala e foram para uma mesa com bancos de cimento junto aos brinquedos (o caramanchão).
A professora saiu, e enquanto isso, as crianças subiam e desciam da mesa.
A professora chegou e começou a fazer massinha. As crianças ficaram curiosas, subindo na mesa para ver.*

– Vão sentar na outra mesa, que depois eu levo pra vocês. – a professora falou para as crianças. As crianças não saíram. A outra turma desocupou os brinquedos e a professora liberou as crianças para brincarem. As crianças correram para os balanços, gangorras e escorregadores. A professora continuou a preparar a massa de modelagem. Um menino se aproximou de mim e falou: –Tia, não é legal bater no colega! E também é feio ficar subindo na mesa. Eu lhe perguntei por que ele me dizia aquilo e ele respondeu: – A tia quem falou! Depois de brincarem por cerca de 40 minutos, nos brinquedos recreativos, a professora chamou as crianças. Em fila, seguiram para o bebedouro, onde lavaram as mãos e beberam água. A professora levou as crianças para o coreto, pediu para que se sentassem e distribuiu as mochilas e um pedaço de massinha para cada uma das crianças. Os portões se abriram às 16h25min e os pais entraram para buscar seus filhos. A professora se despediu, dando um beijo em cada criança. (Situação 20, Pré-I, 22 crianças, com idade entre 3 e 4 anos, 20/10/2006).

Nessa situação, não há uma organização específica coletiva sobre as atividades a serem desenvolvidas, no decorrer do dia educativo. As crianças são conduzidas de um espaço a outro sem um diálogo sobre para onde vão e o que vão fazer.

A falta de um espaço organizado com os livros disponibilizados ao alcance das crianças impede o acesso e a livre escolha. O recolhimento dos livros antes do término do manuseio de algumas das crianças demonstra, ainda, falta de respeito aos seus ritmos e falta de mediação com os elementos da cultura.

A preparação da massa de modelar apenas pela professora (P2) também não oportuniza o contato das crianças com os materiais – a farinha, a tinta, a água, o óleo – para que elas mesmas a preparem. Além disso, a professora tenta impedi-los de a observarem, enquanto prepara a massinha, pois solicita que as crianças se sentem na outra mesa. Dessa forma, o impedimento do manuseio dos livros e da preparação da massa de modelar restringe as possibilidades de desenvolvimento infantil. À escola da infância cabe, justamente, promover os elos mediadores entre as crianças e os objetos da cultura, a fim de que ocorram aprendizagens motivadoras de desenvolvimento e criadoras de novas necessidades de conhecimento.

O momento da saída não é igualmente aproveitado para o diálogo, para a troca de experiências e para o registro do que as crianças, junto com a professora, realizaram durante o dia.

Lima (2005, p. 136) argumenta:

Uma tese essencial para repensarmos a educação da criança pequena é a sua participação ativa em situações educativas que a estimulem intelectual e emocionalmente, mobilizando, nesse processo, capacidades em via de desenvolvimento e aquelas que precisam de exercício para alcançar níveis cada vez mais voluntários. Nesse sentido, o trabalho colaborativo, como expressão do processo mediado da aprendizagem infantil, é fundamental. Nele, a criança é capaz de aprender com a parceria do adulto e de seus iguais e, ao aprender os modos de ação e de atitudes coletivamente, tem condições de agir independentemente. Nesse processo de apropriação-objetivação, ela torna-se capaz de reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, montar, colar, recortar, representar, ler, brincar, correr, teorizar, relacionar-se, discutir, propor, organizar e se envolver em desafios diversos.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a professora pode mediar o processo de aprendizagem das crianças ao organizar os espaços com a intenção de facilitar o acesso aos materiais, o manuseio e o tateio com crianças em pequenos e grandes grupos. Numa prática pautada por esse enfoque, na preparação da massa de modelar, por exemplo, a professora envolve as crianças na percepção quanto à modificação das substâncias líquidas, secas, oleosas, coloridas, transparentes, bem como das quantidades de cada substância, das cores das tintas e do aspecto do material, do processo de transformação. Posteriormente, propõe a modelagem livre e o intercâmbio entre as crianças. Nessa perspectiva, a professora promove, intencionalmente, uma atividade de experimentação e de conhecimentos relacionados à ciência e à matemática e permite a participação ativa das crianças, em todo o processo de aprendizagem. A maneira como foi gerida e desenvolvida a proposta da professora, na situação analisada, limitou as possibilidades de ação das crianças frente aos materiais usados.

Nessa educação, pensada intencionalmente para que a criança viva sua infância de modo harmônico e desenvolva capacidades, habilidades e aptidões tipicamente humanas, a professora atua conscientemente no planejamento e na proposição e mediação das atividades.

Gariboldi (2003, p. 52, 53) também entende que a escola da infância deve promover experiências pedagógicas com

[...] forte estruturação, articulação, caracterização dos espaços e a permanência neles por períodos de tempos prolongados (sem contínuas mudanças do espaço onde desenvolver a

atividade) parecem caracterizar o espaço como um recurso educativo explorado pelo adulto para realizar uma regência indireta e descentralizada da situação. A disposição do espaço e dos materiais tende a comunicar os conteúdos possíveis da ação [...]. A regência da situação é garantida ainda por uma função de suporte da atividade e exercida pelo adulto que se explicita em intervenções de estímulo ao enriquecimento das ações [...] e de facilitação das trocas relacionais [...]. O dia-a-dia é amplamente ocupado em termos de incidência temporal, por situações que permitem liberdade à criança em relação ao tipo de atividade a ser empreendida e às suas modalidades de execução (inclusive as formas de agregação social).

O autor ressalta, ainda:

O dia-a-dia educativo configura-se, pois, como pouco fragmentado em uma multiplicidade e excessiva diversidade de contextos [...] a continuidade de iniciativa autônoma deixada às crianças em espaços e com materiais familiares para suas repetidas oportunidades de uso, caracterizam a segmentação diária das situações como diferente da alternância modular tradicionalmente escolar. A escola parece, de fato, caracterizar-se como um lugar educativo de fisionomia fortemente lúdica e centrado na criança, na qual prevalecem as oportunidades de autodeterminação infantil dos tempos e das modalidades de jogo dentro de uma manobra de ambientes e situações planejadas pelo adulto.

Ao entender os espaços da escola da infância sob essa ótica, a professora estrutura esses espaços com a intenção de favorecer a apropriação de conhecimentos que não são aprendidos sem a intencionalidade e a mediação da professora, dentro da escola da infância.

Nesse sentido, cabe à escola estruturar espaços e dispor a maior quantidade possível de materiais ricos e diversificados, assim como promover a inter-relação entre adultos e crianças e destas com seus companheiros, numa relação de reciprocidade, planejamento e execução de atividades compartilhadas e que correspondam às necessidades e interesses das crianças.

Uma Escola da Infância comprometida com essas premissas concebe o espaço como promotor desses encontros, como mais um dos elementos educadores:

Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. O espaço precisa garantir o bem estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças. (GANDINI in EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.151).

Pela fala de uma das crianças (C1), é possível inferir quais são seus desejos e seus interesses:

Entrevistadora: O que você gostaria que a professora... fizesse... mas que ela NÃO faz?

Criança: Eu queria brincar de panelinha.

Entrevistadora: Você queria que ela deixasse brincar de panelinha?

Criança: (balançou a cabeça afirmativamente).

Entrevistadora: E ela deixa?

Criança: (balançou a cabeça negativamente). (L., 3 anos, Maternal, 2006).

As necessidades e desejos imediatos da criança poderiam ser satisfeitos por meio da brincadeira. A escola da infância é o local privilegiado para a realização dessa atividade.

Durante as observações, foi possível constatar que, embora as crianças menores, com idade entre três e quatro anos, tenham mais tempo destinado às brincadeiras, não há um direcionamento quanto à utilização dos espaços de modo a ampliar as atividades e relações infantis. Além disso, não há participação da professora nas brincadeiras. A pouca quantidade e a precariedade dos brinquedos existentes na escola representa outro obstáculo à atividade lúdica. Pela fala da criança e pelo que pôde ser observado, pode-se inferir que a falta de proposição da brincadeira para as crianças advém da concepção de criança, de desenvolvimento, de educação, dos entendimentos sobre o papel da mediação que regem a prática pedagógica da professora. No fundo, a falta de percepção em relação à importância do papel da cultura – representado na escola da infância pelos materiais, objetos e espaços e, também, pelas relações e atividades – impede que a professora estruture os espaços, organize e planeje os modos de ação com os materiais e os objetos, de modo a favorecer a realização dessa atividade pelas crianças.

A aparente distância de uma teoria que viabilize esse entendimento e a falta de observação e escuta das crianças – além das condições objetivas de trabalho, como quantidade excessiva de crianças por turma, quantidade e precariedade dos brinquedos – contribuem para a falta de uma prática educativa intencional, voltada ao desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas nas crianças. Nesse sentido, práticas pedagógicas calcadas na observação das crianças entendem o espaço, igualmente, como elemento educacional:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

A organização do espaço como elemento promotor de aprendizagens envolve a disponibilização de materiais – diversificados quanto à forma, ao tamanho, cor, bem como quanto à quantidade que permita a exploração por todas as crianças –, a estruturação das paredes – como forma de documentação – a qualidade e o cuidado com os mobiliários –, e denota a compreensão da importância do contato das crianças com a cultura, para promover aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

Por meio de outra situação, é possível inferir as concepções da professora (P3) da turma do Pré-II sobre o papel da cultura – espaços, materiais e atividades – no desenvolvimento das crianças, o que permeia o processo de mediação que estabelece com as crianças e a relação destas com os objetos da cultura existentes na escola.

As crianças foram para os brinquedos na parte externa.

A professora pediu para que as crianças buscassem os brinquedos trazidos por elas na sala e para que levassem aos brinquedos recreativos:

–Vão pegar os seus brinquedos lá na salinha! Mas sem correr, hein! Vamos combinar uma coisa, vocês vão pegar os brinquedos, mas não é para correr lá nos brinquedos (balanços, pontes, escorregador).

Algumas crianças corriam com espadas e faziam de conta que lutavam contra monstros. A professora pedia a todo instante para que parassem.

As meninas brincavam de mamãe e filhinha com suas bonecas.

Algumas crianças brincaram por cerca de 30 minutos de médico, doente e papai. Dividiram os papéis e representaram livremente. Num determinado momento, uma criança deitou-se no chão e várias outras ficaram em volta. A professora se assustou e foi ver o que era, porque achou que a criança estivesse passando mal realmente. (Situação 21, Pré-II, 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos, 17/11/2006).

Pela situação, pode-se deduzir que a concepção da professora P3 é a de escola como local destinado à guarda e à proteção, o que impede a brincadeira e a exploração dos espaços externos da escola pelas crianças. Desse modo, é possível inferir que a professora desconsidera a brincadeira como fonte de reorganização e re-elaboração das situações que as crianças observam, no dia-a-dia, em casa e nos meios de comunicação. A inquietação com o cuidado, no momento em que as

crianças fazem de conta que são médicos, papai e filhinho, revela a falta de observação da professora, que não percebe se tratar de uma brincadeira.

Pelo observado, a utilização limitada dos espaços externos, assim como dos espaços internos – pelo sistema de rodízio e pelas imposições da professora – não permite que as crianças vivenciem situações de exploração dos espaços e materiais. Nesse sentido, o contato das crianças com os objetos materiais e não-materiais da cultura restringe a experiência e, portanto, o desenvolvimento dessas crianças.

A concepção de criança como incapaz de aprender desde pequena e de desenvolvimento como independente do processo educativo também condiciona a percepção da professora de que os espaços da escola da infância podem ser usados como mais um elemento educador. Dessa forma, a concepção de criança se expressa por meio das ações e falas da professora, como também, por meio dos espaços da escola. Em todas as salas observadas, assim como nos espaços externos da escola investigada, não foi possível verificar a exposição dos trabalhos das crianças, mas trabalhos e cartazes feitos pelas professoras, o que indica a identidade das educadoras e não das crianças frequentadoras da escola. Por isso, além da reflexão desenvolvida sobre o papel da professora, as experiências atuais na área de Educação Infantil se pronunciam sobre o espaço da escola da infância. Entendem o espaço – que, do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, corresponde a um dos elementos da cultura acumulada – como um dos elementos motivadores de aprendizagem e, assim, apresentam ambientes organizados com apoio à aprendizagem, por meio de um enfoque cooperativo e possibilitam o levantamento de hipóteses e a solução de problemas. O objetivo principal, na organização do espaço, é a criação de ambientes amistosos, cujo foco seja a sensação de desafio à atividade e conforto proporcionado às crianças, professoras e famílias.

Nessa perspectiva, segundo Malaguzzi (p.73, in EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999), “em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”.

Ainda sobre o espaço, o autor esclarece que

[...] nós formamos um mecanismo que combina locais, papéis e funções que têm seu próprio momento de ocorrência, mas que podem ser intercambiados uns com os outros, a fim de gerarem idéias e ações. Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e, sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencermos a um mundo vivo, receptivo e autêntico. (MALAGUZZI, in EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 74).

Portanto, os ambientes são compreendidos como fontes do processo de humanização em cada criança e, ainda, das atividades desenvolvidas pelas crianças, pelas professoras e pelos outros adultos envolvidos no processo.

Projetos na Educação Infantil correspondem ao que é preconizado pelo Enfoque Histórico-Cultural, quando concebem as escolas infantis como espaços que educam crianças capazes de aprender e que emergem aos olhos atentos da professora. Esse processo permeia-se pela escuta dessas crianças e pela reflexão a respeito dessa escuta (RINALDI, 1996; EDWARDS, 1999; MELLO, 2000).

Vale ressaltar que a compreensão das crianças como capazes de aprender, assim como a percepção do próprio papel como mais um dos protagonistas do processo e de toda a responsabilidade que lhes cabe e da atividade mediada como promotora de aprendizagens e desenvolvimento, é premissa para que, na escola da infância, professoras mediadoras organizem espaços e experiências ricas com a cultura elaborada pelas gerações precedentes, por meio de atividades intencionalizadas, e que tenham um sentido amplo e humanizador para as crianças, como participantes ativas do processo de aprender.

Até aqui, tratei das percepções das professoras sobre como concebem o próprio papel, o papel da criança e da atividade, e como essas concepções condicionam suas práticas quanto à mediação de relações, experiências e atividades entre as crianças e os elementos culturais existentes na escola da infância.

Daqui em diante, passo às Considerações Finais.

Considerações Finais

Digo aquilo que vejo de você, porque acho que lhe possa ser útil e para que você sinta ao longo do tempo, o que os meus olhos podem ver. (RUSSO, 2007, p.69).

O Caminho da Vida

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.

A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas dos ódios... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e morticínios.

Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.

Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

(Charles Chaplin - O último discurso, do filme O Grande Ditador)

Em minha pesquisa, orientada pelas teses essenciais do Enfoque Histórico-Cultural, busquei refletir sobre as relações entre as crianças, a cultura e os adultos, no desenvolvimento infantil, e que constituem o processo de apropriação-objetivação do mundo da cultura humana pela criança na Escola da Infância.

Ao considerar as professoras como responsáveis pela organização dos espaços (disposição das mesas e cadeiras, dos objetos na sala e nas paredes), do tempo, dos materiais e das atividades, busquei compreender as relações vivenciadas na Escola da Infância a partir de suas concepções – orientadoras de falas, ações e atitudes – acerca do que seja a criança e os processos de *humanização*, de *atividade* e de *mediação*. Essas concepções permeiam-se, ainda, pelos entendimentos das educadoras a propósito da infância, da educação e do papel da escola da infância

e, ainda, suas percepções sobre o próprio papel e o papel da cultura – representados, na escola, pelos espaços, materiais, atividades, relações, valores, formas de conduta. Além das concepções das professoras, as falas das crianças foram utilizadas na perspectiva de compreender suas percepções quanto às situações vivenciadas na escola investigada.

Com o estudo das teses formuladas por Vigotski e seus colaboradores, aprendo que o processo de humanização se dá por meio das relações estabelecidas entre a criança, desde o seu nascimento, com os objetos da cultura e com as pessoas mais experientes que lhes ensinam os modos de ação com os objetos, valores, sentimentos, hábitos e costumes, formas de linguagem e pensamento. Nessa perspectiva, no processo de aprender os usos dos elementos e objetos materiais e não-materiais criados ao longo da história humana, por meio da atividade mediada, a criança forma suas funções psíquicas superiores, que engendram capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas, e se desenvolve.

Pela relação dinâmica entre a criança – com seus desejos, necessidades e motivos, como participante ativa do processo, que atribui sentido a tudo o que vivencia e acumula experiências –, a cultura – com seus objetos e elementos materiais e não-materiais – e a professora – com suas concepções e experiências culturais – como mediadora das relações entre crianças e seus colegas, crianças e professora, crianças e outros funcionários, assim como com os objetos e materiais e não-materiais presentes na Escola da Infância, concretiza-se o processo de humanização e desenvolvimento em cada criança.

É possível afirmar, ainda, que, segundo o Enfoque Histórico-Cultural, a criança se humaniza, conforme as experiências que vivencia no processo de vida e de educação. A educação institucionalizada assume o papel preponderante, na formação de capacidades humanas em níveis cada vez mais elevados, na criança, além de elevar as suas necessidades a patamares inalcançáveis, se legados apenas à vida cotidiana na sociedade capitalista.

Vale ressaltar que os processos de formação de professores precisam levar em conta a concepção de criança como elemento fundamental para as relações que se estabelecerão nas práticas pedagógicas. Ao entender a criança como capaz de aprender desde bem pequena, o Enfoque Histórico-Cultural igualmente desvela a preocupação em educar essa criança com vistas às máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Dessa forma, a escola da infância passa a ser compreendida como o local privilegiado para alcançar tal intuito, e o papel da professora passa a ser tomado como fundamental, nesse processo.

Nesse sentido, quando propostas as condições necessárias, que compreendem a organização intencional dos espaços e dos materiais, o planejamento de atividades que atendam e ampliem as necessidades e os motivos das crianças e que motivem sua participação ativa nas experiências vivenciadas na Escola da Infância, abrem-se as possibilidades de um desenvolvimento humano pleno, na infância.

Na perspectiva de compreender a dinâmica relacional entre crianças, professoras e a cultura, e o que decorre dessa relação, fui a campo investigar o papel desempenhado pelas professoras na proposição de elos mediadores entre as crianças e a cultura, representada na escola pelos espaços, materiais, objetos, atividades, pelas pessoas, formas de conduta e valores. E, ainda, como as crianças percebem as situações vividas na escola investigada e as possibilidades que lhes são oportunizadas de desenvolvimento de funções psíquicas superiores e de apropriação de novas necessidades humanizadoras.

Tendo em vista as concepções das professoras a propósito das crianças e dos processos de humanização, infância e escola da infância, assim como da maneira como percebem o próprio papel e o papel da cultura, como orientadoras de intenções, ações e atitudes e como condicionantes das *atividades* propostas e dos processos de *mediação*, realizei a pesquisa e pude constatar que, na escola infantil investigada, as professoras observadas apresentam práticas que anunciam as seguintes concepções:

- De processo de humanização que desconsidera a participação ativa das crianças, no processo de aprendizagem e de conhecimento do mundo. Essa forma de entendimento subentende práticas que, ora controlam quase todas as ações e atitudes das crianças, ora se preocupam com a guarda e o cuidado.
- De criança como incapaz de conceber idéias, de formular hipóteses e suposições. De ser passivo, sem direito a vez e voz e, conseqüentemente, uma concepção de infância como momento de preparação, de vir a ser.
- De atividades como fazeres desconectados de sentido, fragmentados e que partem das proposições das educadoras, não favorecendo o envolvimento das crianças a alcançar objetivos que respondam a motivos impulsionadores de atividade.
- De educação infantil como treino e preparação ao ensino sistemático e formal. Assim, as crianças menores são percebidas como pré-escolares e as pré-escolares como escolares. A preocupação maior centra-se no processo de “alfabetização” fundamentado no conhecimento técnico e mecânico das letras, das sílabas e das palavras, numa compreensão equivocada de escrita baseada em cópias e respostas a exercícios prontos e de leitura como decodificação de palavras. De educação como um processo em que o professor detém o saber e o conhecimento e o transmite de “boca” a “ouvido” para as crianças, como se estas fossem esponjas ou receptáculos, desconsiderando a forma como as crianças pequenas aprendem.
- Do próprio papel como detentoras dos saberes, dos conhecimentos, dos valores ou, ainda, como “guardadoras” e “cuidadoras”, para que as crianças não briguem ou se machuquem. Às crianças sobram tarefas de execução do que é solicitado

pelas professoras. Desse modo, a compreensão restrita das professoras acerca dos processos de desenvolvimento, de infância, de educação infantil e do papel da cultura as impede de promover elos mediadores entre as crianças e os elementos culturais, e de enxergar as crianças como capazes de aprender, apropriar-se e, no processo de humanização, objetivar a cultura humana.

- De cultura como aspecto limitado, pois não promovem intencionalmente, do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural a relação das crianças com os objetos materiais e não-materiais historicamente organizados, assim como com seus colegas e com elas próprias, prejudicando o processo de humanização das crianças.

As crianças, por sua vez:

- Apresentam-se passivas, como espectadoras da professora em cena, mas demonstram, por meio de suas falas e desenhos, sua insatisfação em relação às tarefas propostas na escola da infância. Além disso, as necessidades e motivos infantis vão ao encontro das teses essenciais defendidas pelo Enfoque Histórico-Cultural, quanto ao pleno desenvolvimento infantil. Em muitos momentos, as crianças resistem às regras e normas ditadas pelas professoras e realizam o que mais as envolve e motiva, isto é, brincam, sem que, muitas vezes as professoras percebam.

A cultura e a maneira como é organizada:

- Apresenta-se pobre na disponibilidade, na quantidade e na qualidade dos materiais e objetos. Em acréscimo, não existe uma organização intencional que permita o livre acesso desses materiais pelas crianças, o que lhes restringe, ainda

mais, o processo de apropriação-objetivação, por meio de suas atividades e expressões.

Pelas observações das situações vividas na Escola da Infância e das entrevistas das crianças, foi possível alcançar os objetivos fixados e constatar que as relações que se estabelecem limitam-se às exigências e ao controle das professoras, no que concerne às atitudes e ações das crianças. Falta mediação com os materiais e objetos materiais e não-materiais, presentes na escola. Assim, não foi observada atividade que partisse do interesse infantil.

Durante o período de observação, não foi possível acompanhar a realização da atividade de desenho como expressão das crianças, já que as professoras entregavam os desenhos prontos, mimeografados ou xerocopiados, a fim de que as crianças os pintassem. A escolha do material – canetinha, lápis de cor, giz de cera – a ser empregado para a pintura era igualmente controlada pelas professoras. No processo de coleta de dados, ainda que a produção dos desenhos tenha se configurado apenas como estopim para as entrevistas semi-estruturadas com as crianças, de um modo geral, percebe-se a pouca percepção espaço-visual: desenhos pequenos, no canto da folha, pouco coloridos (Anexo F), o que leva a inferir – e se comprova por meio da observação – a ausência, cada vez maior, dessa atividade no cotidiano das crianças que frequentam a escola de educação infantil, em prejuízo de sua objetivação e de sua efetiva humanização.

Atividades como o recorte, a colagem, a pintura, a produção de massa de modelar também eram realizadas pelas professoras, as quais controlavam todas as ações motoras das crianças ou executavam as ações em lugar delas. As atividades de construção eram organizadas para entreter as crianças, enquanto as professoras faziam outra atividade. As crianças brincavam com situações imaginárias, em vários espaços da escola: na sala, durante as cópias ou tarefas, sem a percepção da professora; no refeitório, durante a refeição; no bebedouro; no banheiro e, principalmente, nos tanques

de areia e nos brinquedos recreativos. As professoras participavam pouco das brincadeiras, resolvendo certos conflitos ou mediando alguma situação de disputa.

As tarefas relacionadas à escrita, à leitura e ao cálculo restringiam-se à cópia, à decodificação de letras e sílabas e ao preenchimento de lacunas, não se configurando como atividades que respondessem às necessidades e aos motivos infantis. As discussões em sala ou nos espaços externos da escola versavam sobre os conhecimentos, valores e normas de conduta das professoras, desconsiderando a participação ativa das crianças.

Não foi possível observar organização coletiva do tempo, dos fazeres e dos espaços. Geralmente, as professoras passavam de um espaço a outro e iniciavam outro fazer sem um diálogo explicativo ou interrogativo dos interesses infantis. O emprego do tempo em cada espaço seguia o sistema de rodízio (cf. Anexos C, D, E, F). Às crianças restava apenas a atitude passiva, dependente e espectralora.

Nesse sentido, a relação com os elementos materiais, como, por exemplo, tesouras, cola, papel, lápis de cor, canetinhas e todos os outros materiais, apresenta-se limitada, assim como a relação com os elementos não-materiais, entre os quais a escrita, a leitura, o cálculo, a ciência, a arte, as formas de conduta, os valores. É preciso mencionar que o modo como são mediados esses elementos não propicia uma educação humanizadora, do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, uma vez que restringe a participação ativa das crianças e, predominantemente, parte das proposições e dos conhecimentos das educadoras. Em geral, as normas de conduta e os valores são passados às crianças de forma prescritiva, sem o envolvimento das crianças e a resolução de conflitos de modo compartilhado.

Vale ressaltar que as condições objetivas de trabalho, como a quantidade excessiva de crianças, as exigências e as cobranças a que as professoras são submetidas, principalmente em relação à avaliação dos níveis de aprendizagem da linguagem escrita, ainda que não sejam

determinantes da prática pedagógica, juntamente com as condições subjetivas, como as concepções que orientam as intenções, falas, ações e atitudes das professoras, contribuem para como o processo educativo se configure na Escola da Infância na forma observada. É preciso destacar, igualmente, que, em muitos momentos, foi possível constatar agressividade, ar de superioridade e ironia, por parte das professoras, gerando situações de constrangimento. As crianças captam tais situações e demonstram isso, por meio de suas falas e desenhos, porém não são ouvidas pelas professoras.

Embora as crianças percebam as situações restritivas e demonstrem insatisfação, as professoras, aparentemente, não têm a mesma percepção, já que não aprenderam a ouvir e a observar as crianças. Além disso, algumas professoras, como a P1 e P4, demonstram, por meio de suas falas, ações e atitudes, um trabalho baseado na vida cotidiana, sem um embasamento científico. Como bem aponta Mello (2000), a lógica do cotidiano não cabe na esfera das atividades humanas não-cotidianas, dentre as quais a educação.

Assim, é possível afirmar que, na Escola da Infância observada, as concepções das professoras orientadoras de suas práticas pedagógicas permitem uma mediação limitada com os elementos culturais, obstaculizando aprendizagens e, por consequência, o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças não participam ativamente desse processo. Nesse sentido, as possibilidades de criação e ampliação das necessidades infantis apresentam-se restritivas. É possível afirmar, ainda, que às crianças não são oportunizadas as *máximas* possibilidades de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, visto que não realizam atividades que partam de seus interesses e motivos. De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, a atividade representa premissa para o processo de humanização.

Por tudo isso, a Escola da Infância e as profissionais que se dedicam à educação das crianças pequenas necessitam rever conceitos, de sorte a propor condições para que as crianças alcancem as *máximas* possibilidades de desenvolvimento humano, na infância.

A observação das situações vividas na Escola da Infância revela uma prática docente carente de intencionalidade, no sentido de promover as máximas possibilidades de desenvolvimento humano na infância. Nessa perspectiva, a escola investigada precisa rever suas concepções. Em conformidade com Lima (2005), a escola da infância necessita rever as concepções de criança que embasam o fazer docente. Ao conceber a criança como sujeito ativo, capaz de aprender desde muito pequena, de gerir idéias, de formular hipóteses e *não* como sujeito espectador, passivo, frágil em comparação ao adulto e dependente, amplia-se o acesso da criança à cultura e se torna possível o enriquecimento de suas oportunidades de ação.

Por conseguinte, a compreensão proposta pelo Enfoque Histórico-Cultural, de criança como sujeito que aprende desde que nasce e, por isso, se desenvolve, leva a enxergá-la como capaz de aprender e permite conceber a Escola da Infância como local próprio para propor atividades coletivas que visem a esse pleno desenvolvimento.

Por tudo isso, a preocupação com as relações deve permear também o Ensino Fundamental, especialmente no momento em que se antecipa a entrada das crianças nessas escolas, local onde, de um modo geral, se aceita uma atitude mais rígida do que no Ensino Infantil.

REFERÊNCIAS

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(MALLAGUZZI, in EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

BEATÓN. A. G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BEGLEY, S. The Brain. *Newsweek*, Washington, Spring/Summer, p. 28-32, 1997.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Tradução Rita Maria Manso de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 9-41.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1, 2, 3, 1998.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 8.069/90 (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Resolução n. 3, 3 ago. 2005. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo*, DF, 08 ago. 2005. Seção I p. 27 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. 2007. 192 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. UNESP, Marília, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? In: *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002. p.1-17.

DERDYK, E. O desenho das crianças. In: _____. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989. p. 137-141.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batist. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDO, V. SHUARE, M. (org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS e KARL MARX. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega. S/D. v. 2. p. 267-280.

ESCOBAR, A. *Com olhos de criança*. 2003. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-7. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1976.

GALPERIN, P. Sobre la investigación Del desarrollo intelectual Del niño. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.

GARCIA. R. L.; LEITE. A. F. (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARIBOLDI, A. As modalidades do saber educativo: a atividade negociada. In: BECHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Editora : Autores Associados, 2003. p. 81-94.(Coleção Educação Contemporânea).

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 119-136.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psiquismo: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*. Campinas V. 21 n. 71. jul. 2000.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-45.

KUHLMANN, M. J. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, C. (org.). *Educação da Infância Brasileira (1975 – 1983)*. Campinas, SP: FAPESP/Autores Associados, 2001. p. 3-27. (Coleção Educação Contemporânea)

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (orgs.) *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEONTIEV, A. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

_____. A “Demárche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a. p. 145-200.

_____. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 261-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1988b. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo. Ícone Editora. 1988a. p.120-142.

LIMA, E. A. de. *Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001.159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005.261f. TESE (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LINO, D. O modelo Curricular para a Educação da Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (org). et al. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2 ed. atualizada. Portugal: Porto Editora, 1988. p. 93-136.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 5.ed. São Paulo: Ícone Editora. 1988. p.143-189.

MALAGUZZI. L. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batist. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.p.59–104.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. 1 ed. Londrina, 2003, v.1, p. 11-25.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. In: PRETI, D.; URBANO, H. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1988.

MÀRKUS, G. El ombre como ser natural universal. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e "Antropologia"*. Barcelona. Grijalbo, 1974. p. 8-25.

_____. El ombre como ser natural, social y consciente. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e "Antropologia"*. Barcelona: Grijalbo. p. 27-49.

_____. El ser humano y la história. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo. p. 49-86.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Proposições*, Campinas, v.10, n.1, mar.1999, p. 16-27.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *Cadernos da F.F.C. [Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP]*. Marília: UNESP - Marília - Publicações, v. 9, n.1, p. 83-93. 2000.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de linguagens*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-2002.

_____. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 169-178.

_____. *A educação de três a seis anos*. In: Mimeo [s.d].

MERISSE A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A.; JUSTO, J. S.; ROCHA, L. C.; VASCONCELOS, M. S. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 24-51.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em formação).

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema Del desarrollo Del pensamiento em los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002. p.93-111.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva*. 2 ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP. 1983.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002. p.19- 47.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria prática no processo de aquisição da escrita*. 2004.123f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2004.

RINALDI, C. *A escuta visível*. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. Boletim Reggio Children, 1996.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 57-83.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A.(orgs.). *Em defesa da educação infantil*: Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

TALÍZINA, N. Exigências a la teoria psicologica de la enseñanza como base de la dirección del estudio In: TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*: Moscou. Editorial Progreso. 1988. p.15-56.

VÉNGUER, L. VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa com nuestros hijos em edad preescolar*. Madrid: Visor, 1993. (série padres).

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L. S. *Obras Escogidas*. V.III, Madrid: Visor, 1995. p. 11-46.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: Vygotski L. S. *Obras Escogidas*. V.III, Madrid: Visor, 1995. p. 47-96.

_____. *Obras Escogidas*, Vol. IV. Madrid: Visor, 1996a.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil*. Tradução do russo Zoia Prestes. Brasília: Linhas Críticas. jul./dez. 2006; v. 12, nº 23, p. 279-291. Disponível em: [HTTP://www.fe.unb.br/linhascriticas/n23/sobre_a.html](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n23/sobre_a.html). Acesso em 30/08/2008.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução do russo Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista virtual de gestão de iniciativas sociais. Jun/2008. Disponível em: <HTTP://www.ltds.ufjf.br/gis/>. Acesso em 2/11/2008.

VYGOTSKY, L. S. El problema del Entorno. In: VEER, R. V.; VALSINER, R. (orgs). *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell, 1994 (Tradução para o espanhol pelo corpo de tradutores da Universidade de Havana), mimeo, p. 1-27.

ZAPORÓZHETS, A – Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs). *La psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista

Pesquisadora: Aline Escobar Magalhães Ribeiro

Tema de Pesquisa: As Relações na Escola da Infância sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural.

Entrevistados: Crianças de 3 a 6 anos que freqüentam a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

Objetivos:

Identificar as percepções das crianças de 3 a 6 anos acerca das relações que se estabelecem na Instituição de Educação Infantil (EMEI).

Preâmbulo:

Oi, meu nome é Aline e estou fazendo uma pesquisa com as crianças para saber o que elas pensam sobre tudo o que acontece aqui na escola e por isso essa nossa conversa é muito importante para o meu trabalho. Eu preciso gravar a nossa entrevista nesse aparelhinho (mostrar o gravador). Se eu precisar conversar com você novamente, posso lhe chamar? Ok, então vamos lá!

Roteiro:

Perguntas	Tema	Para que quero saber isto
1- Quais são as atividades que você faz aqui na escola?	Relação com as atividades	Identificar se as crianças estão realizando atividades (com o sentido que a teoria h-cultural estabelece para o termo) e se as crianças estão participando ativamente do processo.
2- Você participa de todas as atividades aqui na escola? Por quê? Como isso acontece?	Relação com as atividades	Identificar se há a participação ativa das crianças nas atividades.
3- Qual atividade você mais gosta? Por quê? Você sempre realiza essa atividade?	Relação com as atividades	Identificar se há relação entre os interesses das crianças e os fazeres realizados na EMEI. E ainda, a freqüência com a atividade apontada pela criança é realizada na EMEI.
4- Qual atividade você menos gosta? Por quê? Você sempre realiza essa atividade?	Relação com as atividades	Identificar as percepções das crianças acerca das atividades e dos fazeres realizados na EMEI.
5- Que materiais você usa para realizar as atividades?	Relação com as atividades	Identificar a relação/ mediação das crianças com os materiais (se há disponibilidade p/ todos).
6- Você faz trabalhos? Quais? Você gosta de fazer	Relação com as atividades	Identificar a relação das crianças com os trabalhos.

isso? Por quê?		
7- Alguém te ajuda a fazer as atividades/ ou faz junto com você? Quem? Como isso acontece?	Relação com a professora e com os pares.	Identificar se há cooperação e mediação com a professora e com os colegas.
8- Você gosta de vir aqui na escola? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar a relação que as crianças estabelecem com a EMEI.
9-Como é a sua chegada aqui na escola? Por quê? Quem te recebe? Como isso acontece?	Relação com a professora e com os pares.	Identificar as percepções das crianças acerca do momento da chegada.
10-Como é a sua saída da escola? Por quê? De quem você se despede? Como isso acontece?	Relação com a professora e com os pares.	Identificar as percepções das crianças acerca do momento da saída.
11- O que você mais gosta na escola? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar se há relação positiva com as situações do cotidiano na EMEI.
12- O que você não gosta na escola? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar se há relação negativa com as situações do cotidiano na EMEI.
13- Qual o lugar mais legal aqui na escola? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar relação positiva com o espaço.
14- Qual o lugar mais chato aqui na escola? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar relação negativa com o espaço.
15- O que acontece aqui na escola que te deixa feliz? Por quê? Onde acontece? Quando isso acontece? Como acontece?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar relação positiva com as situações do cotidiano.
16- O que acontece aqui na escola que te deixa triste? Por quê? Onde isso acontece? Quando isso acontece? Como acontece?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar relação negativa com as situações do cotidiano.
17- Tem alguma coisa que você gostaria de fazer aqui na escola e que não pode fazer? O quê? Por quê?	Relação com as atividades.	Identificar as perspectivas das crianças em relação às situações do cotidiano na EMEI.
18- O que a professora faz que você gosta? Por quê? Como isso acontece?	Relação com a professora.	Identificar a percepção das crianças acerca da interação com a professora. (Relação positiva)
19- O que a professora faz que você não gosta? Por quê? Como isso acontece?	Relação com a professora	Identificar a percepção das crianças acerca da interação com a professora. (Relação negativa)
20- O que você gostaria que a professora fizesse e que não faz? Por quê?	Relação com a professora	Identificar as perspectivas das crianças em relação à interação com a professora,

		na organização da rotina e dos materiais.
21- Como você gostaria que a professora fosse? Por quê?	Relação com a professora	Identificar as perspectivas das crianças em relação à professora.
22- Como você gostaria que a escola fosse? Por quê?	Relação com o meio/ espaço.	Identificar as perspectivas das crianças em relação ao espaço, as atividades, os objetos, os materiais, a professora.

Idade:

Sexo:

APÊNDICE 2: Quadro de análise dos dados

Relações	Durante as Atividades nos diferentes espaços	Nos ambientes internos (sala, refeitório)	
		Ambientes externos (parque, quadra, quiosque, tanques de areia, gramado, piscina)	
		Participação das crianças	
	Pessoais	Com a professora/funcionários	
		Com os colegas	
		Nos momentos de chegada e saída	

--	--	--	--

ANEXOS

ANEXO A – Permissão para observação da prática educativa

ANEXO B– Permissão para observação da prática educativa

PERMISSÃO PARA OBSERVAÇÃO
DA PRÁTICA EDUCATIVA

Nós professoras abaixo assinadas, vimos por meio desta permitir que Aline Escobar Magalhães Ribeiro, aluna do curso de Pós-Graduação da UNESP de Marília, faça observações do cotidiano educativo das nossas turmas de educação infantil compostas por crianças dos três aos seis anos de idade, de acordo com autorização prévia efetuada pela Secretaria Municipal de Educação de Marília.

A presente permissão visa, portanto, atender às exigências do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96).

Marília (SP), outubro de 2006.

Professora do Maternal Sonia M. de S. Jordão
Professora do Pré I [Assinatura]
Professora do Pré II [Assinatura]
Professora do Pré III [Assinatura]

ANEXO B – Termo de consentimento informado

Pela presente, autorizo _____, aluno (a) do _____, matriculado (a) regularmente na EMEI “Príncipe Mikasa” da cidade de Marília, a participar de uma Pesquisa na Área de Educação. Fui informado (a) de que se trata de uma Pesquisa com o objetivo de identificar as percepções das crianças de 3 a 6 anos acerca das relações que estabelecem na Instituição de Educação Infantil. Para que o referido objetivo seja alcançado serão realizadas entrevistas com algumas crianças que deverão ser gravadas em áudio para que haja fidedignidade da pesquisa. As crianças entrevistadas não serão identificadas em hipótese alguma, preservando-se o sigilo profissional. Autorizo, ainda, a realização de novas entrevistas para coleta de dados, caso seja necessário.

Fui informado (a) de que a pesquisa, ora em questão, é parte da Dissertação de Mestrado em Educação de Aline Escobar Magalhães Ribeiro, sob orientação da Profª Suely Amaral Mello, do departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, que também assinam este documento.

Nesses termos, assino esta autorização.

Assinatura do responsável

Nome: RG:

Mestranda: Aline Escobar M. Ribeiro

Orientadora: Profª Suely Amaral Mello

ANEXO C - Representação da rotina das crianças de três anos⁶

2ª. Feira	3ª. Feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. Feira
Sala de aula (Acolhida das crianças) 13h – 13h45				
Lanche 13h45 – 14h05				
Brinquedos recreativos 14h45 – 15h45	Tanque de areia 14h05 – 14h45	Tanque de areia 14h05 – 14h45	Brinquedos recreativos 14h45 – 15h45	Tanque de areia 14h05 – 14h45
Tanque de areia 14h05 – 14h45	Brinquedos recreativos 14h45 – 15h45	Brinquedos recreativos 14h45 – 15h45	Tanque de areia 14h05 – 14h45	Brinquedos recreativos 14h45 – 15h45
Gramado 15h45 – 16h05	Quadra 15h45 – 16h05	Caramanchão 15h45 – 16h05	Gramado 15h45 – 16h05	Quadra 15h45 – 16h05
Higiene (Lavar as mãos e ida ao banheiro) 16h05				
Quiosque Preparação para a saída (troca de roupa e término da higiene) 16h05 – 16h25	Quiosque Preparação para a saída (troca de roupa e término da higiene) 16h05 – 16h25	Quiosque Preparação para a saída (troca de roupa e término da higiene) 16h05 – 16h25	Quiosque Preparação para a saída (troca de roupa e término da higiene) 16h05 – 16h25	Quiosque Preparação para a saída (troca de roupa e término da higiene) 16h05 – 16h25
Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30

Brinquedos recreativos: balanço coletivo em forma de barca (para crianças de 2 e três anos), escorregador, tanque de areia e roda-roda.

⁶ Os dados constantes deste anexo foram formulados com base nas observações e em dados fornecidos por meio de conversas informais com a professora responsável pela turma do maternal.

ANEXO D - Representação da rotina das crianças de quatro anos⁷

2ª. Feira	3ª. Feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. Feira
Brinquedos recreativos (Acolhida das crianças) 13h – 13h45	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h – 13h55	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h – 13h55	Brinquedos recreativos (Acolhida das crianças) 13h – 13h45	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h – 13h45
Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h45 – 13h50	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h55 – 14h00	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h55 – 14h00	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h45 – 13h50	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h55 – 14h00
Lanche 13h50 – 14h05	Lanche 14h00 – 14h15	Lanche 14h00 – 14h15	Lanche 13h50 – 14h05	Lanche 14h00 – 14h15
Higiene coletiva (lavar as mãos e boca e beber água) 14h05 – 14h10	Higiene coletiva (lavar as mãos e boca e beber água) 14h15 – 14h25	Higiene coletiva (lavar as mãos, beber água e escovação com flúor) 14h15 – 14h25	Higiene coletiva (lavar as mãos e boca e beber água) 14h05 – 14h10	Higiene coletiva (lavar as mãos e boca e beber água) 14h15 – 14h25
Sala de aula 14h10 – 15h20	Sala de aula 14h25 – 15h00	Sala de aula 14h25 – 15h20	Sala de aula 14h10 – 15h20	Sala de aula 14h25 – 15h00
Tanque de areia 15h20 – 16h20	Brinquedos recreativos 15h00 – 16h20	Brinquedos recreativos 15h20 – 16h20	Tanque de areia 15h20 – 16h20	Caramanchão 15h00 – 15h25
//////////////////// //////////////////// ////////////////////	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	Brinquedos recreativos 15h25 – 16h20
Coreto Preparação para a saída (entrega de mochilas) 16h05 – 16h25	Coreto Preparação para a saída (entrega de mochilas) 16h05 – 16h25	Coreto Preparação para a saída (entrega de mochilas) 16h05 – 16h25	Coreto Preparação para a saída (entrega de mochilas) 16h05 – 16h25	Coreto Preparação para a saída (entrega de mochilas) 16h05 – 16h25
Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30

Brinquedos recreativos: balanços, escorregadores, tanques de areias, casinha de bonecas, ponte, escorregador com casinha, trepa-trepa

⁷ Os dados constantes deste anexo foram formulados com base nas observações e em dados fornecidos por meio de conversas informais com a professora responsável pela turma do pré-I.

ANEXO E - Representação da rotina das crianças de cinco anos*

2ª. Feira	3ª. Feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. Feira
Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h00 – 13h10	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h00 – 13h10	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h00 – 13h10	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h00 – 13h10	Tanque de areia (Acolhida das crianças) 13h00 – 13h10
Quadra 13h10 – 13h50	Quadra 13h10 – 13h50	Sala de aula 13h10 – 14h20	Quadra 13h10 – 13h50	Sala de aula 13h10 – 14h20
Brinquedos recreativos 13h50 – 14h20	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h50 – 13h55	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 14h20 – 14h25	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 13h50 – 13h55	Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 14h20 – 14h25
Higiene coletiva (ir ao banheiro e lavar as mãos) 14h20 – 14h25	Lanche 13h55 – 14h10	Lanche 14h25 – 14h45	Lanche 13h55 – 14h10	Lanche 14h25 – 14h45
Lanche 14h25 – 14h45	Higiene coletiva (lavar as mãos e beber água) 14h10 – 14h15	Higiene coletiva (lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50	Higiene coletiva (lavar as mãos e beber água) 14h10 – 14h15	Higiene coletiva (lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50
Higiene coletiva (lavar as mãos e escovação com flúor) 14h45 – 15h00	Brinquedos recreativos 14h15 – 14h45	Brinquedos recreativos 14h50 – 15h30	Brinquedos recreativos 14h15 – 14h45	Brinquedos recreativos 14h50 – 15h30
Tanque de areia 15h00 – 15h50	Quiosque 14h45 – 15h15	Tanque de areia 15h30 – 15h50	Quiosque 14h45 – 15h15	Tanque de areia 15h30 – 15h50
Quadra (organização para a saída) 15h50 – 16h25	Sala de aula 15h15 – 16h15	Quadra (organização para a saída) 15h50 – 16h25	Sala de aula 15h15 – 16h15	Quadra (organização para a saída) 15h50 – 16h25
Saída 16h30	Organização para saída 16h15 – 16h30	Saída 16h30	Organização para saída 16h15 – 16h30	Saída 16h30

Brinquedos recreativos: balanços, escorregadores, tanques de areias, casinha de bonecas, ponte, escorregador com casinha, trepa-trepa.

* Os dados constantes deste anexo foram formulados com base nas observações e em dados fornecidos por meio de conversas informais com a professora responsável pela turma do pré-II.

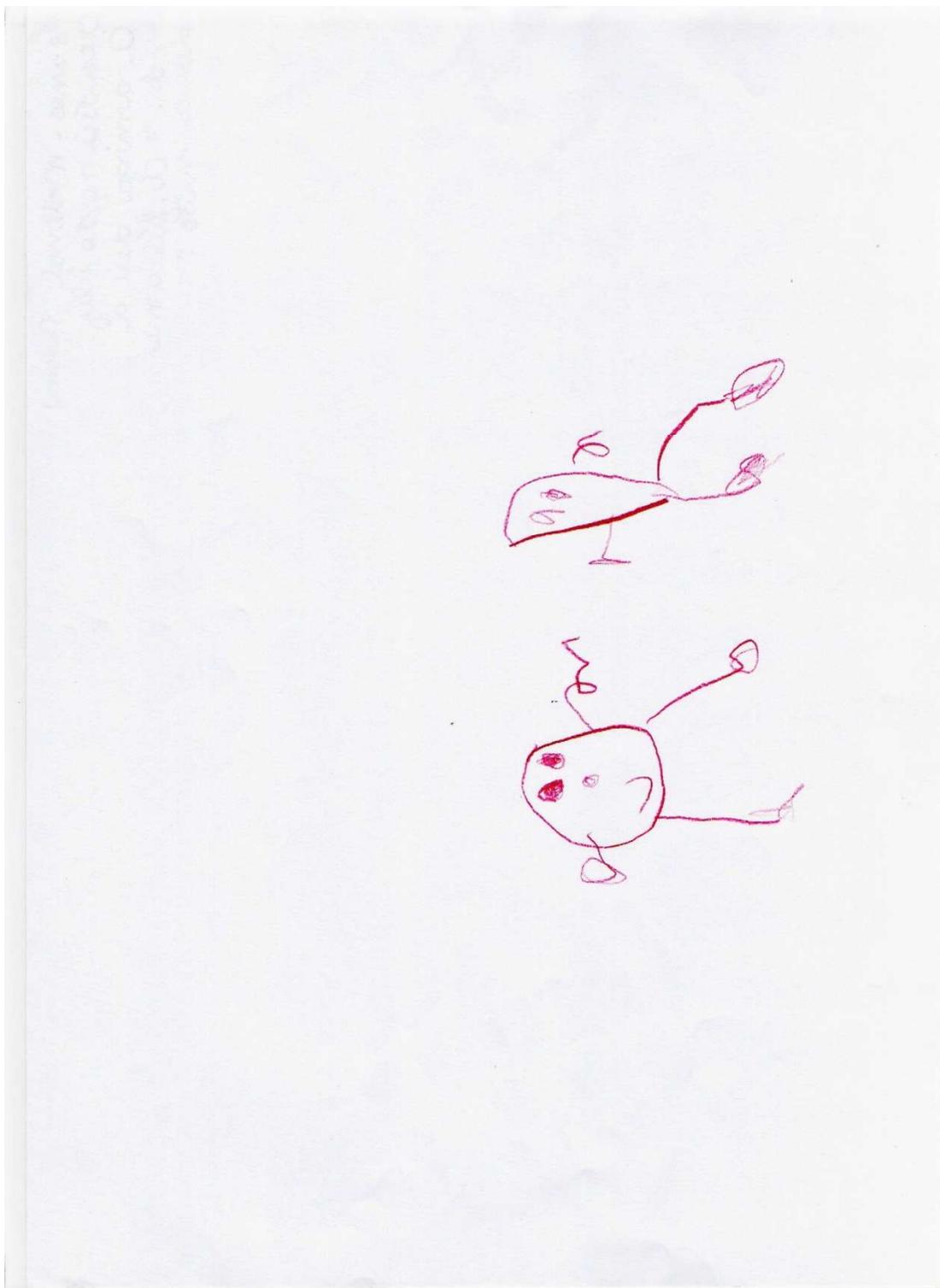
ANEXO F - Representação da rotina das crianças de seis anos*

2ª. Feira	3ª. Feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. Feira
Sala de aula (Com acolhida das crianças) 13h00 – 14h45	Sala de aula (Com acolhida das crianças) 13h00 – 14h45	Sala de aula (Com acolhida das crianças) 13h00 – 14h45	Sala de aula (Com acolhida das crianças) 13h00 – 14h45	Sala de aula (Com acolhida das crianças) 13h00 – 14h45
Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 14h45 – 14h50
Lanche 14h50 – 15h05				
Sala de aula 15h05 – 15h25	Tanque de areia 15h05 – 15h25	Gramado 15h05 – 15h45	Tanque de areia 15h05 – 15h25	Brinquedos recreativos 15h05 – 15h45
Quadra 15h25 – 16h00	Higiene coletiva (beber água e escovação com flúor) 15h25 – 15h35	Quadra 15h45 – 16h15	Brinquedos recreativos 15h25 – 15h55	Tanque de areia 15h45 – 16h15
Tanque de areia 16h00 – 16h20	Quiosque 15h35 – 16h20	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 16h15 – 16h20	Quadra 15h55 – 16h20	Higiene coletiva (ida ao banheiro, lavar as mãos e beber água) 16h15 – 16h20
Organização para a saída e entrega das mochilas 16h20 – 16h30	Organização para a saída e entrega das mochilas 16h20 – 16h30	Organização para a saída e entrega das mochilas 16h20 – 16h30	Organização para a saída e entrega das mochilas 16h20 – 16h30	Organização para a saída e entrega das mochilas 16h20 – 16h30
Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30	Saída 16h30

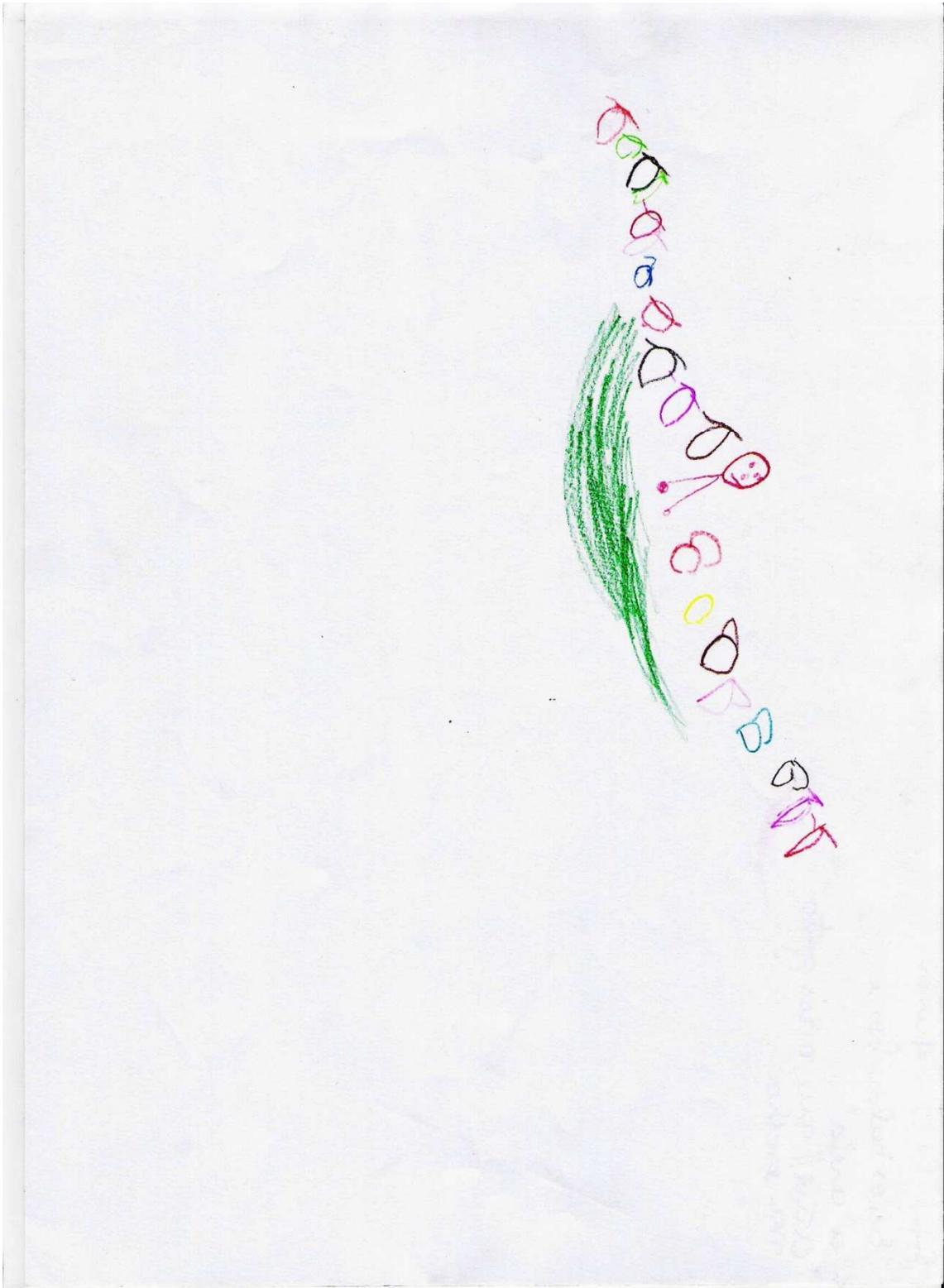
Brinquedos recreativos: balanços, escorregadores, tanques de areias, casinha de bonecas, ponte, escorregador com casinha, trepa-trepa

* Os dados constantes deste anexo foram formulados com base nas observações e em dados fornecidos por meio de conversas informais com a professora responsável pela turma do pré-III.

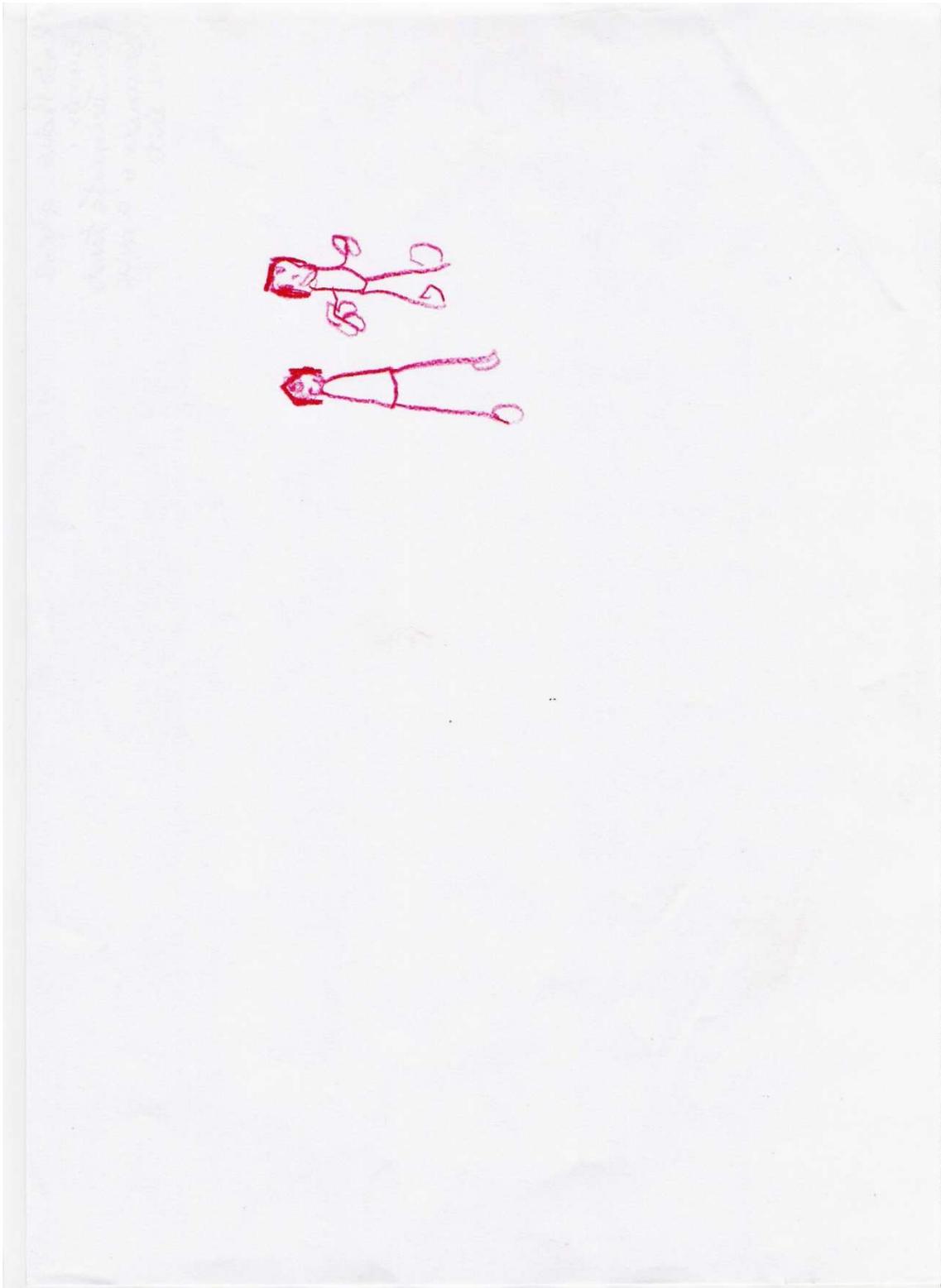
ANEXO G – Desenhos das crianças



J., Maternal, 3 anos. Acontecimento feliz na escola: "A J. me deu a mão"



J., Pré-I, 4 anos. Atividade que mais gosta na escola: "Eu, os baldinhos e a areia".



J. P., Pré-II, 5 anos. Acontecimento triste na escola: "Quando o amigo me bate".

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](#)