

JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

**PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:**

UM ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia M. Martins

Bolsa: CNPq

Araraquara, SP
2010

Juliana Campregher Pasqualini

**Princípios para a organização do ensino
na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural:**
um estudo a partir da análise da prática do professor

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte.

Aprovado em: 08/ 03/ 2010

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Newton Duarte
(Presidente e Orientador)

Prof^a. Dr^a. Sueli Terezinha Ferreira Martins
(Membro titular)

Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida
(Membro titular)

Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski
(Membro suplente)

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Goulart Stemmer
(Membro titular)

Prof^a. Dr^a. Sônia Mari Shima Barroco
(Membro suplente)

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
(Membro titular)

Prof^a. Dr^a. Nádia Mara Eidt
(Membro suplente)

*Se os homens são formados pelas circunstâncias,
é preciso formar as circunstâncias humanamente.*

K. Marx e F. Engels

AGRADECIMENTOS

Embora o processo de produção de uma tese de doutorado seja em muitos momentos solitário, as condições objetivas e subjetivas que tornam possível a realização de um trabalho dessa natureza são fruto do trabalho e da ação de muitas pessoas. Por isso manifesto minha profunda gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho se concretizasse e aos que estiveram presentes ao longo de sua produção, seja pela interlocução real ou no campo das idéias, seja pelo incentivo, pelo socorro ou pelo alento.

Agradeço em especial...

...ao professor *Newton Duarte*, orientador desse trabalho e também de minha dissertação de mestrado, pela produção acadêmica que nos dá norte e identidade.

...à professora *Lígia Márcia Martins*, co-orientadora dessa tese, que acompanha e orienta minha trajetória desde a iniciação científica, por ter sido referência profissional e acadêmica fundamental ao longo de todo o meu processo de formação.

...ao professor *Seth Chaiklin*, meu orientador durante o estágio de doutorado-sanduíche, pela permanente disposição para o debate acadêmico e por compartilhar de forma generosa suas idéias e dilemas teóricos, contribuindo de forma decisiva para meu desenvolvimento intelectual e como pesquisadora.

...ao professor *José Luís Vieira de Almeida*, pelo privilégio de tê-lo como interlocutor desde o início do mestrado e pelo afetuoso e constante incentivo.

...à professora *Márcia Regina Goulart Stemmer*, pela leitura atenta e decisivas contribuições no Exame de Qualificação, bem como pela rica interlocução na ocasião da Defesa da tese.

...à professora *Marilda Gonçalves Dias Facci*, pela oportunidade de contar com sua presença e contribuições na Defesa dessa tese e por sua importante participação também em outros momentos de meu processo de formação como pesquisadora.

...à professora *Sueli Terezinha Ferreira Martins*, inspiração para a vida profissional e pessoal por sua coerência teórica, ética e política.

...aos professores *Harry Daniels*, *Kyoko Murakami* e *David Eddy Spycer*, por me receberem de forma generosa e acolhedora em seu grupo de pesquisa e por tudo o que pude aprender ao longo de minha estadia na University of Bath junto ao CENTRE FOR SOCIOCULTURAL AND ACTIVITY THEORY RESEARCH (CSAT). Aos colegas do PRACTICE LABORATORY *Tim*, *Therese* e em especial a *Christine*, pelos debates e ricas discussões teóricas e pelo agradável convívio que deixou lembranças.

...à diretora, professoras e funcionários da escola em que realizei a pesquisa empírica, em especial às professoras que me receberam em suas salas de aula, por me acolherem e respeitarem meu trabalho e pela importância do trabalho realizado na escola não apenas para a produção dessa tese mas para a minha formação como pesquisadora no campo da educação infantil.

...aos meus professores na Graduação em Psicologia da UNESP Bauru, em especial *Saleti Alberti*, *Elenita de Rício Tanamachi* e *Ari Fernando Maia*, pelas revoluções provocadas em meu pensamento.

...aos meus queridos companheiros na “estrada da vida” *Ângela Esteves Modesto*, *Aline Frolini Lunardelli*, *Érika Pessanha d’Oliveira*, *Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu*, *Marcelo Ubiali Ferracioli* e *Nabil Sleiman Almeida Ali*. Em especial a *Nádia Mara Eidt*, pelo incentivo constante e pela interlocução que foi fundamental na elaboração das idéias objetivadas nesse trabalho.

...ao meu companheiro no amor e na vida, *Fernando Ramalho Martins*, por ser parceiro na intelectualidade e na indignação, por ser meu porto-seguro, pela delícia e desafio de viver a vida a dois.

... aos amigos que tornaram ainda mais feliz nossa estadia na Inglaterra, em especial a *Gabi*, *Davi*, *Dina*, *Julien*, *Dome*, *Marina*, *GianLuca*, *Rodrigo* e *Mie*.

...a *Maria Orlene Daré* e *Alberto Pereira Luz*, que embora não tenham participado diretamente do processo de elaboração desse trabalho, são referências fundamentais em minha formação: professores na militância e na coerência entre pensar-fazer-sentir.

...aos meus pais *Shirley Aparecida Campregber* e *Luiz Gustavo Pasqualini*, que cultivaram em mim o respeito ao ser humano, me despertaram o desejo pelo conhecimento e propiciaram por meio de grande esforço e superação condições para meu desenvolvimento intelectual e humano. À minha irmã *Iara Campregber Pasqualini*, por tudo o que aprendi por compartilharmos nossas existências.

...ao CNPq, pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudos e em especial pelo financiamento do estágio de doutorado-sanduíche. Aos funcionários *Elza* e *Araújo*, pela presteza no atendimento e precisão das informações transmitidas.

...aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, em especial a *Fernando José Surian* e *Lidiane Mattos*, respectivamente ex-secretário e atual secretária do Programa, pelo gentil auxílio e apoio prestados sempre que preciso.

...à população brasileira, em especial àqueles que sustentam com o suor do rosto a universidade pública, com quem tenho um profundo compromisso de retribuir, de alguma forma, tudo o que foi em mim investido nesses dez anos de formação em nível de graduação e pós-graduação na Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Em um contexto ainda marcado pela falta de clareza pedagógica acerca de “o que ensinar” e “como ensinar” a criança menor de seis anos, a presente investigação teve como **objetivo** sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Partindo-se do entendimento de que pensar o problema da organização do ensino implica compreender a natureza da prática do professor de educação infantil, tomou-se essa prática social como **objeto** da investigação. Realizou-se, assim, uma *análise teórica da prática* do ensino na educação infantil, buscando apreendê-la para além da aparência pseudoconcreta e de suas expressões singulares e particulares, identificando-se o *produto* almejado e as *relações essenciais* que constituem e definem essa prática social na qual os professores de educação infantil se engajam como agentes. Dados empíricos para a análise da prática foram coletados por meio de observações em salas de aula das turmas do maternal, jardim I e jardim II e questionários respondidos por dez professoras de uma escola municipal de educação infantil localizada em um bairro da periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida paralelamente a um processo de formação continuada com os professores e a diretora da instituição, o qual também funcionou como fonte de dados. Os fundamentos filosóficos e metodológicos da investigação derivam do Materialismo Histórico-Dialético, com ênfase às categorias de concreticidade, universalidade, historicidade e totalidade e ao conceito de pensamento teórico. A partir da análise dos dados, buscou-se apreender o *produto* almejado pela prática singular-concreta tomada como referente empírico da investigação e elaborou-se um *modelo teórico* da prática do ensino na educação infantil, que constituiu a unidade de análise da pesquisa. O modelo busca refletir a hipótese de que as relações entre **criança(s) – conteúdo – recursos – condições**, entendidas como um sistema no qual todos os elementos se condicionam reciprocamente, seja um possível traço universal (abstrato) da prática do ensino pré-escolar. O modelo mostrou-se uma ferramenta de análise comparativa na análise da constituição histórica do ensino pré-escolar como prática social, a qual buscou identificar as *necessidades societárias* que determinam sua emergência e consolidação, situando assim essa prática social específica na totalidade social da sociedade capitalista. Em seguida, o modelo foi empregado como instrumento na análise da prática da unidade escolar pesquisada à luz da psicologia histórico-cultural, revelando a complexidade das relações confrontadas pelo professor de educação infantil em sua atividade. Partindo dessa análise, foram formulados princípios para a organização do ensino na educação infantil tendo como referência o produto da prática, as relações criança(s) – conteúdo – recursos – condições e o agente da prática.

Palavras-chave: educação infantil, ensino, psicologia histórico-cultural, materialismo histórico-dialético, análise teórica da prática, pedagogia histórico-crítica

ABSTRACT

In the Brazilian context, still marked by the lack of clear pedagogical understanding about “what to teach” and “how to teach” children under six years old, the present investigation had the **goal** of systematizing principles to the organization of teaching in early years education from the Cultural-historical perspective. Starting from the understanding that discussing the problem of teaching organization implies to understand the nature of the early years teacher’s practice, this societal practice was taken as the **object** of our investigation. Thus, a theoretical analysis of the teaching practice in early years education was carried out, seeking to apprehend it to beyond the pseudo-concrete transparence and its singular and particular expressions. In that sense, the analysis sought to identify the (desired) *product* and the *essential relations* of this societal practice to which early years teachers engage as agents. Experimental data to the analysis of the practice were gathered through observation in classrooms of a public early years school and also through questionnaires answered by ten teachers of that school, which was located in the suburbs of a medium city in the country side of São Paulo State – Brazil. The study was developed simultaneously with a process of continuous formation for the teachers and the school’s director, which also worked as a data source. The methodological and philosophical fundamentals of the investigation derive from the Historical-dialect materialism, with emphasis on the categories of concreteness, universality, historicity and totality and on the theoretical thinking concept. From data analysis, we sought to apprehend the desired product through concrete-singular practice taken as empirical reference of the investigation and we elaborated a theoretical modeling of the teaching practice in early years education, which constituted the study unit of analysis. The model seeks to reflect the hypothesis that relations **children–content–resource–conditions**, understood as a system where all elements condition each other, are a possible universal (abstract) trait of the teaching practice in preschool education. The modeling showed to be a comparative analysis tool to the historical constitution analysis of preschool teaching as a social practice, which sought to identify the societal needs which determine its urge and consolidation, positioning this specific social practice in the social totality of the capitalist society. Then, the model was used as an instrument to the analysis of the practice of the school unit researched in the light of the Cultural-historical Psychology, revealing the complexity of relations faced by early years teachers in their activity. Starting from this analysis, principles were formulated for teaching organization in early years education having as reference the practice product, the relations children-content-resource-conditions and the practice agent.

Key-words: early years education, instruction, cultural-historical psychology, theoretical analysis of practice, critical-historical pedagogy

Lista de Ilustrações

FIGURA 1.....	74
FIGURA 2.....	112
FIGURA 3.....	169

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS - MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO, PENSAMENTO TEÓRICO E O CONCEITO DE PRÁTICA	23
1.1 Princípios do Método Materialista Histórico-Dialético.....	23
1.1.1 A ascensão do abstrato ao concreto e a relação entre singular e universal	28
1.1.2 Totalidade e historicidade como categorias ontológicas e epistemológicas.....	38
1.2 Pensamento teórico e construção de modelos teóricos.....	42
1.3 Análise teórica da prática.....	46
1.3.1 Análise histórica, necessidades societárias, totalidade social e patrimônio humano-genérico.....	52
CAPÍTULO 2: CARACTERIZAÇÃO INICIAL, CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E UNIDADE DE ANÁLISE DA PRÁTICA	57
2.1 Análise de uma prática concreta de ensino na educação infantil: do singular ao universal abstrato.....	59
2.1.1 Caracterização inicial e apreensão do produto da prática.....	61
2.1.2 Identificação de relações abstratas essenciais e formulação de uma unidade de análise.....	67
2.2 Constituição histórica da prática do ensino pré-escolar.....	77
2.2.1 Fragmentação sócio-econômica do atendimento pré-escolar.....	78
2.2.2 Função compensatória e preparatória da educação pré-escolar.....	91
2.2.3 A educação infantil como direito da criança.....	98
2.3 CAISAP à luz do desenvolvimento histórico da educação infantil.....	105
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS RELAÇÕES “CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS – CONDIÇÕES”	111
3.1 As relações entre criança(s), conteúdo, recursos e condições na prática do professor de educação infantil.....	111

3.1.1 Relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO.....	114
3.1.2 Relação CRIANÇA(S) – RECURSOS.....	160
3.1.3 Relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS.....	166
3.2 Em síntese: relações CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS – CONDIÇÕES..	180
CONCLUSÃO: PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO	
INFANTIL.....	184
4.1 O produto da prática.....	185
4.2 Relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES	196
4.3 O agente da prática: o professor.....	201
4.4 Considerações finais.....	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
APÊNDICES.....	211

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se, por um lado, das reflexões e estudos realizados em nossa pesquisa de mestrado, defendida em dezembro de 2006 e intitulada “Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin”¹; de outra parte, decorre de experiências profissionais na área de formação continuada de professores e diretores de escolas públicas de educação infantil.

Em nossa dissertação (PASQUALINI, 2006), partimos de uma análise crítica da literatura contemporânea voltada à educação infantil, que apresenta na última década um intenso movimento de debate acerca da *especificidade* do trabalho pedagógico nesse segmento. Na revisão de literatura, constatamos que as respostas oferecidas pelos pesquisadores à questão da especificidade da educação infantil orbitavam fundamentalmente em torno de dois eixos: o binômio *cuidar-educar* e a perspectiva *anti-escolar*.

Nossa análise buscou evidenciar que o slogan “cuidar-educar”, que aparece na literatura e na própria documentação oficial concernente à educação infantil como algo que marcaria a *identidade* desse segmento educacional, pouco contribui para o avanço no entendimento das especificidades do ensino infantil. Isso porque se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer *como e para quê* educar – e cuidar de – crianças nas instituições de educação infantil. Além disso, a análise buscou demonstrar que a perspectiva anti-escolar: aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras; acarreta a descaracterização do papel do professor; e revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos ou talvez o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado.

Dessa forma, considerando que a produção científica contemporânea sobre a educação infantil sustenta-se em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento da criança, não respondendo efetivamente às demandas colocadas no cenário atual do segmento no que se refere ao plano pedagógico, buscamos contribuir com o debate sobre a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena.

¹ Que contou com bolsa da FAPESP no período de agosto de 2005 a outubro de 2006.

Propusemo-nos, naquela investigação, a identificar e analisar os princípios gerais que regem o desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural, com ênfase às especificidades desse processo e a sua relação com o ensino na faixa etária de 0 a 6 anos. Analisamos: os períodos que caracterizam o desenvolvimento infantil até a transição à idade escolar, tendo como eixo a categoria de atividade principal; a pertinência da introdução da atividade de estudo já na idade pré-escolar; o desenvolvimento das estruturas de generalização que caracterizam o desenvolvimento do pensamento da criança; a espontaneidade que caracteriza suas ações e seu pensamento e o desenvolvimento do controle voluntário da conduta nessa faixa etária. Pudemos, assim, sistematizar conhecimentos sobre *quem é a criança de 0 a 6 anos e como ela se desenvolve*, segundo uma perspectiva histórico-cultural.

Tendo em vista a estreita relação entre desenvolvimento infantil e ensino que pudemos constatar nas obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin, consideramos que o conhecimento produzido por esses autores lança as bases psicológicas para a construção de uma proposta pedagógica crítica e historicizadora para o segmento da educação infantil. Assim, o presente estudo dá continuidade a essa busca de construção de subsídios para o debate em torno do ensino escolar dirigido a crianças de 0 a 5/6 anos.

É possível afirmar que as grandes questões colocadas hoje para a educação infantil como segmento educacional – *o que ensinar? como ensinar? ensinar para quê?* – permanecem em grande medida em aberto. Nessa direção, chama-nos a atenção a seguinte afirmação presente na edição de agosto de 2007 da Revista Criança, publicação do Ministério da Educação dirigida ao professor de educação infantil: “(...) *não existe ainda uma definição clara sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar nesta etapa da educação.*” (BRASIL, 2007, p.9, grifo nosso). Essa constatação motiva e justifica a proposição da presente investigação.

As conclusões de nossa pesquisa de mestrado respondem, do ponto de vista da psicologia, à pergunta: “*ensinar para quê*” (e por quê)? Pudemos concluir que em uma perspectiva histórico-cultural, a importância do ato de ensinar decorre da própria compreensão das leis que regem o processo de desenvolvimento infantil. O ensino é fonte de desenvolvimento e “*momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais (formadas historicamente)*” (VIGOTSKI, 2001b, p.115). Assim, o educador que atua junto à criança

de 0 a 6 anos não pode ser definido como alguém que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento infantil. Trata-se daquele que *dirige* o processo educativo, *transmite* à criança os resultados do desenvolvimento histórico, *explicita* os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e *organiza* a atividade da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006).

Dessa forma, entendemos o ato de ensinar como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006).

É preciso ensinar *para* transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. *Para* promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. *Para* combater, assim, a alienação engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. *Para* que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. *Para* engendrar a formação de novos motivos que dirijam sua atividade. *Para* promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar *porque* esse desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. *Porque* o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do *intersíquico* para o *intrapíquico*. *Porque* tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. *Porque* o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. *Porque* a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. *Porque* novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança.

Partindo dessa compreensão sobre *porque* e *para quê* ensinar, nos voltamos agora ao problema do aspecto metodológico do ensino. A presente pesquisa pretende, pois, contribuir para a superação da falta de clareza acerca de *o que* e *como ensinar* crianças de 0 a 5/6 anos, que caracteriza, como vimos, o cenário atual desse segmento de ensino.

É importante destacar que a constatação da falta de clareza pedagógica sobre os conteúdos e procedimentos metodológicos do ensino a serem implementados junto à criança pequena é corroborada por nossas atividades de estágio, pesquisa e extensão realizadas junto a profissionais de educação infantil ao longo da graduação em psicologia, assim como nossas atividades profissionais no campo da formação continuada de educadores desse segmento. As experiências em escolas públicas de educação infantil nos revelaram que, em geral, o trabalho realizado nessas instituições não ultrapassa os estreitos limites da chamada socialização. Grande parte das atividades propostas centra-se na reprodução do cotidiano das crianças ou refere-se à celebração de datas comemorativas e à reprodução de tarefas típicas do Ensino Fundamental na maioria das vezes permeada pela falta de clareza do conteúdo e propósito das mesmas.

Por outro lado, nas atividades de formação continuada de professores, em que buscávamos socializar o conhecimento produzido por Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros pesquisadores acerca do desenvolvimento infantil e dos processos educativos visando a instrumentalização dos educadores em questão, deparamo-nos com queixas referentes à dificuldade em “transportar” o conhecimento psicológico para a prática pedagógica na escola. Encontrávamos com frequência professoras e diretoras que se identificavam com a perspectiva teórico-filosófica vigotskiana sobre o desenvolvimento infantil, mas acusavam a ausência ou inexistência de propostas pedagógicas e metodologias de ensino coerentes com tal perspectiva, que pudessem efetivamente direcionar o trabalho educativo realizado na escola.

As lacunas identificadas pelos educadores entre o âmbito dos fundamentos teóricos e filosóficos e o âmbito das propostas pedagógicas são discutidas por Duarte (2001a). O autor analisa a educação escolar sob a ótica da psicologia histórico-cultural e evidencia as aproximações teórico-filosóficas e políticas dessa perspectiva com a pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, discute a necessidade, apontada por Dermeval Saviani já em fins da década de 1980, de o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, como concepção pedagógica, caminhar no sentido de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Para Duarte (2001a), esse tem sido um processo lento e ainda incipiente, havendo ainda significativas lacunas entre o âmbito dos fundamentos e o âmbito do que-fazer da prática educativa – dificuldade que, em nosso ponto de vista, se revela ainda maior no campo da

educação infantil. O enfrentamento e a superação dessas lacunas se coloca como desafio aos pesquisadores em educação na vertente histórico-cultural e histórico-crítica “(...) para que as teorias educacionais críticas possam dirigir de forma efetiva a prática dos educadores” (DUARTE, 2001a, p.19).

Assim, a problemática aqui apresentada se caracteriza, em síntese, por três aspectos: a) a falta de clareza acerca de *para quê, o quê e como ensinar* crianças de 0 a 6 anos – constatada tanto na literatura da área quanto nas práticas escolares; b) o entendimento de que o conhecimento produzido pelos autores da psicologia histórico-cultural lança as bases psicológicas para a construção de uma proposta pedagógica crítica e historicizadora para o segmento da educação infantil, podendo contribuir para a superação da falta de clareza sobre *o que e como ensinar*; c) as lacunas identificadas pelos educadores entre o âmbito dos fundamentos teóricos e filosóficos e o âmbito do que-fazer da prática educativa, dificultando o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica junto a crianças da faixa etária de 0 a 5/6 anos.

Diante desse quadro, a presente pesquisa pretende contribuir para a construção de subsídios teórico-práticos que possam fundamentar uma proposta pedagógica para a educação escolar de crianças de 0 a 5/6 anos pautada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Em termos da nossa trajetória de estudos, tendo-nos debruçado em nossa pesquisa de mestrado sobre questões como “quem é a criança de 0 a 6 anos”, “como ela se desenvolve” e “qual a relação entre desenvolvimento e ensino” – que nos evidenciaram “por que e para que ensinar”, versarmos agora sobre qual educação devemos oferecer a essa criança e como o professor deve organizar o ensino junto a essa faixa etária. Nosso **objetivo** nessa investigação foi, assim, identificar e sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Embora a idéia de *organização do ensino* apareça em geral relacionada aos níveis e segmentos que compõem a estrutura do sistema de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), em Sforni (2006) observamos a adoção da referida expressão com um sentido mais propriamente *pedagógico*. A autora investiga “o modo de organização do ensino de conceitos científicos” (p.3) e as condições para que

esse ensino provoque um maior impacto sobre o desenvolvimento psíquico, ou seja, para que se tenha um ensino promotor do desenvolvimento. Para Sforini (2006, p. 4), isso implica analisar, entre outras coisas, a qualidade do conteúdo escolar e modo de sua apropriação pelo aluno: “esses dois aspectos, em unidade, trazem elementos orientadores para a organização do ensino”. A autora apresenta sua pergunta de pesquisa tendo por base a idéia vigotskiana do “bom ensino”:

Vygotsky alerta que, quando fala em ensino, não se refere a qualquer ensino, mas àquele que se “adianta ao desenvolvimento”, ao “bom ensino”. Ao expor as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca: “... *uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental...*” (VYGOTSKY, 1998, p. 115, grifo nosso). Ou seja, não basta ao indivíduo freqüentar escolas, não lhe basta ter acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, há que se ter acesso a uma situação de ensino adequada. Diante disso, nos perguntamos: como a aprendizagem de conceitos científicos – ênfase do ensino – pode concorrer para o desenvolvimento psíquico? Em que sentido a organização do ensino pode influenciar qualitativamente esse processo? (SFORINI, 2006, p.3).

A autora conclui², entre outras coisas, que o ensino dos conceitos científicos deve ser organizado: de modo a contemplar e articular o percurso lógico do conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno; de modo a promover a capacidade de reflexão, análise e operação com o conceito no plano interior de ações; com base na identificação da atividade adequada à apropriação do conceito, criando condições para sua formação e realização pelo aluno; inserindo-se o conceito a ser ensinado em uma *atividade* no interior da qual assuma a função de ‘ferramenta’. Ao apresentar tais conclusões, Sforini (2006) sistematiza, em nosso ponto de vista, alguns *princípios* para a organização do ensino.

Também em Eidt e Duarte (2007) observamos a adoção da idéia de organização do ensino:

(...) compreende-se que a qualidade do desenvolvimento psicológico não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como este último é *organizado*. Ou seja, todo o ensino escolar promove, em alguma medida, as capacidades psicológicas da criança; porém, a qualidade destas capacidades deve ser analisada à luz do *modo como se organiza e desenvolve a atividade docente*. (EIDT; DUARTE, 2007, p.51, grifo nosso)

² As conclusões da pesquisadora baseiam-se em autores da Teoria da Atividade e da assim chamada corrente *pós-vigotskiana*. Suas proposições são aqui mencionadas a título de exemplificação da idéia de *princípios para a organização do ensino*, fugindo aos objetivos da presente investigação uma efetiva análise dos princípios propostos pela autora.

Os autores apresentam algumas das idéias do psicólogo Aléxis Leontiev acerca de como deve ser organizado o ensino visando à efetiva apropriação do conhecimento (EIDT; DUARTE, 2007). Afirmam, assim, que a atividade de ensino deve promover a formação, no aluno, da consciência de qual seja o objeto de conhecimento para o qual se dirige sua atividade de estudo, bem como de quais sejam os motivos e fins dessa atividade. Isso significa que o ensino deve ser organizado de modo a garantir a coincidência entre o conteúdo ensinado e o conteúdo conscientizado pelo aluno, ou seja, favorecendo que o conteúdo conscientizado reflita os aspectos essenciais do conteúdo de ensino e não os aspectos periféricos e secundários das tarefas didáticas propostas pelo professor. Acreditamos que esse constitui um princípio para a organização do ensino, que reflete uma determinada concepção de ensino e desenvolvimento psíquico e articula as dimensões da forma e do conteúdo, orientando as tomadas de decisão do professor no planejamento e condução das atividades didáticas.

Assim, optamos por adotar na presente pesquisa a categoria de *organização do ensino*, entendendo que ela pode abranger (e articular) diferentes dimensões da atividade de ensino, entre elas *para quê*, *o quê* e *como* ensinar, favorecendo a unidade entre forma e conteúdo do ensino e a articulação entre o âmbito dos fundamentos teórico-filosóficos e o âmbito do que-fazer. Ao definir como objetivo dessa investigação a sistematização de princípios para a organização do ensino *na educação infantil* na perspectiva da teoria histórico-cultural, nos propomos a formular enunciados de caráter geral (e, portanto, abstrato) que possam nortear o planejamento e a realização da atividade docente nas situações concretas de ensino. Acreditamos que esse tipo de formulação teórica pode exercer um maior influxo sobre a prática pedagógica em sala de aula sem, contudo, incorrer na formulação de receituários que pudessem supostamente ser aplicados em quaisquer contextos dispensando a análise das especificidades das condições singulares enfrentadas pelo professor.

Os estudos desenvolvidos no período do doutorado-sanduíche, no Centre for Socio-Cultural and Activity Theory (CSAT) da University of Bath, Inglaterra, sob supervisão do professor Seth Chaiklin, levaram-nos a concluir que pensar o problema da organização do ensino implica compreender a natureza da prática do professor de educação infantil. *O que é a prática do ensino junto à criança pequena, para além da aparência do fazer cotidiano? Qual a natureza dessa prática social? Quais as relações*

essenciais que a constituem, ou seja, que relações são necessariamente confrontadas pelo professor de educação infantil em sua atividade de ensino? Questões como essas constituem o que Chaiklin (2010) tem denominado de análise teórica da prática.

Analisando a prática do ensino na educação infantil para além da aparência pseudoconcreta e de suas expressões singulares e particulares, torna-se possível identificar as relações essenciais que constituem e definem essa prática social na qual os professores de educação infantil se engajam como agentes. Nossa hipótese é que esse movimento de análise teórica da prática possibilitará uma real articulação entre o plano teórico (abstrato) sobre o desenvolvimento infantil e a educação da criança pequena produzidos pela tradição de pesquisa histórico-cultural e o âmbito do que-fazer da prática educativa, na medida em que evidencia e explica as demandas concretas colocadas para o professor de educação infantil em sua prática profissional. Por meio da ascensão do abstrato ao concreto, esse processo culmina no *concreto pensado*.

Assim, tomamos a prática do ensino na educação infantil como **objeto** de análise e, por meio dessa análise e a partir dela, tivemos como **objetivo** sistematizar princípios para a organização do ensino dirigido à criança pequena em uma perspectiva histórico-cultural. Dados empíricos para a análise da prática foram coletados por meio de observações em salas de aula das turmas do maternal, jardim I e jardim II e questionários respondidos por dez professoras de uma escola municipal de educação infantil localizada em um bairro da periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo, que atende a aproximadamente 300 crianças de três a seis anos em dois diferentes períodos – manhã e tarde. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida paralelamente a um processo de intervenção na unidade, mais especificamente um trabalho de formação continuada com os professores e a diretora da instituição, que também funciona como fonte de dados.

Um importante aspecto a ser destacado refere-se ao conceito de prática que informa a pesquisa. Nessa investigação, a prática é compreendida segundo uma acepção materialista histórico-dialética. Assim, prática não é entendida como experiência individual, subjetiva, de natureza sensorial (TRIVIÑOS, 2006) e, portanto, a prática do ensino na educação infantil não tem correspondência automática e imediata com o fazer cotidiano deste ou daquele professor. Conforme Abrantes, A. e Martins (2007), no âmbito do materialismo histórico dialético, a prática tem um caráter essencialmente histórico e

universal, e encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal. Nesse sentido, entendemos que outra possível contribuição desse trabalho seja a tentativa de abordar a categoria de *prática* a partir de um enfoque outro que não o pós-moderno, hegemônico na contemporaneidade, o qual tem reduzido a análise da prática ao imediatismo cotidiano e, portanto, à aparência do fenômeno, e em nome de uma ênfase na prática, conduzindo ao que Moraes (2001) denomina *recuo da teoria*. A busca pela unidade dialética entre teoria e prática como caminho para a transformação da realidade social orienta o presente estudo.

O conceito de prática que informa a presente investigação é apresentado no primeiro capítulo, intitulado **Fundamentos teórico-metodológicos**, que aborda também o método materialista histórico-dialético, com ênfase aos momentos abstrato e concreto na produção do conhecimento, bem como ao conceito de pensamento teórico, desenvolvido por Vasili Davydov. Ainda no primeiro capítulo, com base também nas idéias de Davydov (1988, 2008), foi explorada a estratégia de construção de modelos teóricos como expressão do pensamento teórico-científico, adotada como instrumento de análise nesta pesquisa. Vale destacar nesse ponto que se espera, com a elaboração de um modelo teórico e sua adoção como unidade de análise na presente investigação, contribuir para os debates em torno da dimensão procedimental da análise nas pesquisas embasadas no aporte materialista histórico-dialético.

O segundo capítulo, intitulado **Constituição histórica, caracterização inicial e modelo de análise da prática**, apresenta e analisa dados empíricos coletados a partir de um processo de formação continuada de professoras, com destaque aos resultados do questionário respondido pelas professoras no início do processo de formação. A partir da análise dos dados, buscou-se apreender o produto dessa prática concreta e elaborou-se um *modelo teórico* da prática do ensino na educação infantil, que constitui a unidade de análise da presente investigação. O modelo busca refletir a hipótese de que o sistema de relações **criança(s) – conteúdo – recursos – condições**, no qual todos os elementos se condicionam reciprocamente, seja um possível traço universal (abstrato) da prática do ensino pré-escolar, na qual o professor se engaja como agente da prática. Ainda nesse capítulo, apresentamos uma breve análise da constituição histórica do ensino pré-escolar como prática social, buscando identificar as necessidades societárias que determinam sua emergência e consolidação, situando, assim, essa prática

social específica na complexidade da totalidade social da sociedade capitalista contemporânea. Tal análise permite situar a prática concreta da unidade escolar pesquisada como expressão *singular-particular* da educação infantil, que materializa, pela mediações de particularidades, as tendências universais de desenvolvimento do fenômeno.

O terceiro capítulo dá continuidade à análise iniciada no segundo e intitula-se **Análise das relações criança(s) – conteúdo – recursos – condições**. A partir dos relatos das observações realizadas nas salas de aula do maternal, jardim I e jardim II e de conteúdos de discussão em grupo ocorridas no processo de formação continuada, buscou-se compreender como as professoras trabalham com as relações hipotetizadas como essenciais na prática do ensino na educação infantil tendo em vista realizar o produto dessa prática. Esse movimento conduziu a uma compreensão mais elaborada dessas relações, com base no instrumental teórico de análise da psicologia histórico-cultural. No quarto e último capítulo, tomando a análise da prática como referência, sistematizamos alguns **princípios para a organização do ensino na educação infantil**.

Dois esclarecimentos finais se fazem necessários para que o leitor possa compreender a natureza e o significado do presente estudo. Em primeiro lugar, é preciso localizar essa pesquisa como um trabalho que integra o conjunto das produções do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Assim, essa investigação tem como seus pressupostos (e pretende contribuir para) a crítica: às pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001b) e à negatividade a elas intrínseca no que se refere à tarefa de socialização do conhecimento por meio do ensino escolar (DUARTE, 1998); e ao pragmatismo neoliberal e ao ceticismo epistemológico pós-moderno (MORAES, 2001, 2003) que se tornaram hegemônicos no pensamento educacional brasileiro no final do século XX.

Em segundo lugar, há que se considerar o caráter *exploratório* do presente estudo. A proposição de uma *análise teórica da prática* por Chaiklin (2010) encontra-se nos estágios iniciais de sua elaboração por parte do autor. Nossa pesquisa constitui, nesse sentido, uma tentativa inicial de explorar as possibilidades advindas das proposições do autor para a produção de conhecimento científico pautado nos pressupostos acima mencionados, que seja expressão de um compromisso ético e

político de transformação radical da realidade social pois, com Brecht, sustentamos que a *única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.*

CAPÍTULO 1

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-
DIALÉTICO, PENSAMENTO TEÓRICO E O CONCEITO DE PRÁTICA**

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS - MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO, PENSAMENTO TEÓRICO E O CONCEITO DE PRÁTICA

Nesse capítulo que abre a tese, discorreremos sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam o percurso da investigação, com destaque às categorias de concreticidade, universalidade, totalidade e historicidade. Apresentaremos em seguida conceitos teóricos fundamentais para a delimitação do objeto da pesquisa e do instrumento de análise: o conceito de prática no materialismo histórico-dialético e a elaboração de *modelos* como ferramenta do pensamento teórico.

De antemão cumpre esclarecer que, embora a proposição da presente pesquisa sustente-se nos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos apresentados a seguir, entendemos nossa investigação como uma *tentativa* de analisar o ensino na educação infantil adotando o método histórico-dialético. Tendo em vista a complexidade de tais postulados e o caráter ainda incipiente da tradição de pesquisa (efetivamente) pautada no método histórico-dialético no Brasil, não há pretensão por parte da pesquisadora de atender com plenitude a todos esses princípios. Esperamos que o resultado desse esforço de análise e sua coerência com os princípios do método seja objeto de avaliação dos pesquisadores desse campo teórico, contribuindo para um avanço na compreensão sobre a *operacionalização* desses postulados nos trabalhos de pesquisa.

1.1 Princípios do Método Materialista Histórico-Dialético

“O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos”

Karel Kosik

O presente estudo pauta-se no método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx, tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel. Esse método pretende captar e reproduzir no pensamento o movimento do real. Parte-se do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecer o real “(...) como uma existência independente de como o

pensamos ou o conhecemos” (AVILA; ORTIGARA, 2005, p.2). O conhecimento humano é, portanto, entendido como um reflexo da realidade objetiva no pensamento. Como explica Netto (1989, p. 143): “a reflexão teórica, nesta ótica, não ‘constrói’ um objeto: ela *reconstrói* o processo do objeto historicamente dado. A resultante da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é uma *reprodução* ideal de um processo real”. Assim, podemos afirmar, com Kopnin (1978), que o método científico, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, constitui um meio da atividade do homem que busca a apreensão do objeto e sua transformação.

A apreensão do objeto implica a superação da *pseudoconcreticidade* em direção à *concreticidade* do fenômeno estudado (KOSIK, 1976). Entende-se por pseudoconcreticidade a manifestação imediata e aparente do fenômeno, ou seja, sua manifestação empírica. Vale ressaltar que o concreto é comumente entendido, especialmente no senso comum – mas também em grande parte das tradições científicas e filosóficas, como sinônimo do empírico. Na tradição marxista, entretanto, a idéia de concreto tem um significado outro. O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de síntese, ou seja, é produto de um processo de análise de determinado fenômeno.

Dessa forma, compreende-se que a apreensão da realidade pelo pensamento não se dá de forma imediata, mas implica a mediação da análise e das abstrações teóricas. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato. Nessa perspectiva, o primeiro contato com a realidade objetiva no processo de pesquisa é entendido como um contato com o *pseudoconcreto* – o *concreto abstrato* (MARX, 1978) ou *concreto difuso* (KOPNIN, 1978) – isto é, trata-se ainda de uma representação caótica do todo, heterogênea e articulada por contingências imediatas (de tempo e espaço, por exemplo). Trata-se, portanto, de uma tentativa inicial de apreensão do real. Faz-se necessário, partindo dessa representação caótica inicial da realidade, superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem.

O método histórico-dialético preconiza, portanto, uma análise explicativa do fenômeno – e não meramente descritiva. Como resultado da análise explicativa, alcança-se a verdadeira concreticidade do fenômeno, atinge-se o *concreto pensado* (MARX, 1978):

O ponto de partida do exame [da realidade] deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, *o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais*, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p.29, grifo nosso)

O concreto refere-se, assim, à reprodução pelo pensamento humano das relações internas genéticas e dinâmicas de um dado objeto no interior de um todo em desenvolvimento (DAVYDOV, 2008). No ponto de chegada, o fenômeno passa a ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, ressaltando-se que a compreensão de tais determinações e mediações possibilitará a elaboração e implementação de ações transformadoras.

A compreensão do fenômeno implica, como já indica Kosik (1976) no trecho supracitado, a superação das representações em direção aos conceitos que explicam a realidade: “o conceito da coisa é a compreensão da coisa (...)” (KOSIK, 1976, p.14), ao passo que a representação constitui uma reprodução imediata das formas fenomênicas – pseudoconcretas – da realidade. As representações constituem, assim, projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens que resultam da *práxis* utilitária cotidiana.

A *práxis* cotidiana engendra o que Kosik (1976, p.15) denomina de “pensamento comum”, pautado em representações. Ele capta e fornece ao sujeito uma determinada “técnica de tratamento das coisas” (KOSIK, 1976, p.15). Portanto: “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976, p.10, grifo do autor). Isso porque:

(...) o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, **as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno.** (MARTINS, 2007c, p.10, grifo nosso)

Ilyenkov (2008) denomina dados da *contemplação* aqueles obtidos pelo pesquisador em seu contato imediato com a realidade, por meio de observações, entrevistas, experimentos. As análises e generalizações empíricas feitas pelo pesquisador constituem o início do processo de produção de conhecimento, como uma transição da contemplação para a *noção*. Esses dados da contemplação e da noção precisam, então, ser re-trabalhados pelo pensamento humano, cuja busca pela gênese e movimento do fenômeno, entendido como um todo em desenvolvimento, criará condições para a reprodução por este pensamento da concretude do fenômeno em questão. Essa reprodução se dá, necessariamente, em termos *conceituais*. Também Davydov (2008) discute a necessidade de se re-trabalhar os dados da contemplação (e das concepções) sob a forma de conceitos. Por meio desse movimento, o pensamento humano se torna capaz de reproduzir o sistema de relações internas que dão origem ao objeto, revelando sua essência concreta.

Explicar *conceitualmente* as determinações de um fenômeno, como, por exemplo, o ensino na educação infantil, implica a mediação teórica, como afirma Kosik (1976, p. 26):

Por que, então, o pensamento teórico se torna 'meio universal' através do qual *novamente* passa – ou pode passar – tudo aquilo que já foi vivido na experiência, intuído na intuição, representado na representação, executado na ação, sentido pela sensibilidade? Por que, então, a realidade (de que o homem se apropria antes de tudo e principalmente na atividade prático-espiritual, e com base nela, na arte, na religião etc.), a realidade que o homem vive, avalia e elabora, por que ela torna a ser *mais uma vez* possuída teoricamente? O fato de que de tudo se pode elaborar uma teoria, e que tudo pode ser submetido a um explícito exame analítico demonstra um certo 'privilegio' de que goza a esfera teórica em confronto com as demais. Além da arte, existe também uma teoria da arte; além do esporte, existe também uma teoria do esporte; além da *práxis*, existe também uma teoria da *práxis*. Mas de que gênero de privilégio se trata? (...) A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão *explicitamente reproduzida*, a qual, de retorno, exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente.

A análise teórica deve, portanto, *reproduzir explicitamente* as relações que determinam a gênese e o desenvolvimento de determinado fenômeno, fornecendo assim subsídios para a transformação do fenômeno por meio da prática social. Para tanto, a manifestação aparente e imediata do fenômeno é tomada como ponto de partida da análise. Não se trata, portanto, como nos ensina Martins (2007c, p.10), de "(...) descartar

a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo.”.

Conforme Kosik (1976, p.11), “a essência se manifesta no fenômeno”, embora apenas de modo parcial e sob certos ângulos. Isso significa que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (idem, p.11). Não se trata, portanto, de descartar a aparência no processo de busca pela essência, mas de revelar porque e de que forma a essência se manifesta sob essa – e não outra – aparência. De acordo com Almeida (2001, p.24), apoiado na teorização do filósofo marxista Henri Lefebvre, “toda representação se fixa num suporte que é verdadeiro”, cabendo à análise desvelar qual é esse suporte (ou quais são os suportes) de verdade. Para o autor:

Nenhuma representação pode desvincular-se do real, nem vincular-se totalmente a ele; ela não pode perder o vínculo com a realidade, visto que perderia também o seu suporte e, com ele, a legitimidade para representá-la. O mesmo ocorreria se ela se vinculasse integralmente à realidade; neste caso, o real seria revelado, suprimindo-a. (ALMEIDA, 2001, p.27-8)

É nesse sentido que Marx (1978) afirmou que

(...) a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas *da elaboração da intuição e da representação em conceitos*. (MARX, 1978, p.117, grifo nosso)

Conforme Kosik (1976, p. 12), “o fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior freqüência”. Nesse sentido, a análise tem por finalidade evidenciar o “núcleo interno *essencial*” (KOSIK, 1976, p.10, grifo do autor) do fenômeno e seu conceito correspondente.

Os diferentes autores aqui mencionados referem-se, utilizando diferentes termos, a um mesmo movimento que caracteriza o processo de produção do conhecimento. O ponto de partida é a *contemplação*, segundo Ilyenkov (2008), o *empírico*, segundo Davydov (2008), o *fenômeno*, conforme Kosik (1976) ou ainda a *intuição*, conforme Marx (1978). Em sua práxis cotidiana, o homem elabora, a partir do contato imediato com os dados da contemplação, *representações* (KOSIK, 1976; MARX, 1978), *noções* (ILYENKOV, 2008), ou ainda *concepções* (DAVYDOV, 2008). Tais representações ou noções, como nos lembrou Kosik (1976), colocam o homem em condições de orientar-se no mundo e manejar seus objetos. No entanto, o campo da

contemplação e das noções/ representações a partir dela elaboradas constituem, ainda, a esfera da *pseudoconcreticidade*, ou seja, da aparência do fenômeno. A superação da pseudoconcreticidade em direção à concreticidade, ou da aparência do fenômeno em direção a suas relações internas essenciais, se torna possível pelo caminho da abstração conceitual, como explica Kopnin (1978, p. 158):

O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros, é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato.

Assim, como nos ensinou Marx (1978, p. 116), esse caminho implica chegarmos a conceitos cada vez mais simples: “do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações mais simples”. Feito esse movimento, trata-se de retornar à realidade, agora compreendendo conceitualmente o objeto como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (idem, p.116). São as determinações abstratas que conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

1.1.1 A ascensão do abstrato ao concreto e a relação entre singular e universal

Diante do exposto, coloca-se, conforme Ilyenkov (2008), a seguinte questão: como chegar a uma abstração que expressaria a essência objetiva dos fatos dados na contemplação e nas noções? Responder a essa pergunta implica explorar o significado do termo abstração, ou abstrato.

Kopnin (1978, p. 158) afirma que, em certo sentido, a abstração se distancia do objeto estudado:

(...) a “produção em geral”, a “matéria em geral”, o “átomo em geral”, etc., são abstrações uma vez que na realidade concreta os homens se deparam não com a produção em geral ou a matéria em geral mas com as formas concretas da produção, da matéria, etc.

Entretanto, embora mais distante em termos da apreensão sensorial-concreta, a abstração se aproxima do objeto por captar sua essência, por apreender as leis que determinam e regulam sua existência no mundo objetivo:

Embora a abstração represente o objeto não sob a forma em que ele existe na realidade, ela tem por conteúdo aquilo que realmente existe. As abstrações da produção em geral, da matéria em geral, do átomo em geral refletem o que existe em cada forma concreta de produção, em cada tipo de matéria, em cada átomo. Não se pode apreender nenhuma forma de produção, nenhum tipo de matéria, etc. sem a abstração sobre a produção em geral, a matéria em geral. (KOPNIN, 1978, p.158-159).

Apoiado em Lukács, Duarte (1993) afirma que “a ciência cumpre tanto mais sua função na captação da *essência da realidade natural e social* quanto mais ela for capaz de formular leis explicativas de todo um conjunto de fenômenos, abstraindo das formas fenomênicas particulares” (p.116, grifo nosso). Kopnin (1978, p. 161) postula, assim, que embora na lógica formal a abstração seja entendida como a separação ou isolamento de propriedades aparentes do objeto, na lógica dialética “a tarefa da abstração não é separar uns dos outros os indícios sensorialmente perceptíveis mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as relações de essência”.

Davydov (2008) coloca que o *abstrato* na lógica dialética se refere a algo simples, desprovido de diferenças qualitativas e internamente não-desenvolvido ou indiferenciado (*undeveloped*). A análise constitui, assim, um processo de redução do objeto a uma expressão abstrata, uma redução a seus traços essenciais, prescindindo – momentaneamente – a particularidade. Essa redução é um momento organicamente necessário do processo de produção do conhecimento científico (ILYENKOV, 2008).

Ilyenkov (2008) afirma que a análise começa pelas abstrações mais simples, e a partir daí caminha para a síntese, para o sistema, para a combinação das abstrações em uma teoria. De acordo com Davydov (2008), é possível ao pesquisador identificar a abstração inicial, ou seja, a relação mais simples subjacente à concreticidade do objeto. A abstração inicial seria a fonte a partir da qual o todo se deriva e se desenvolve: “(...) a abstração inicial é a relação historicamente simples, contraditória e essencial do concreto que está sendo reproduzido” (DAVYDOV, 2008, p.100).

Para Davydov (2008), identificar a abstração inicial implica a redução de um dado objeto a sua forma *universal*. A análise de Marx sobre o trabalho humano, revelando o universal subjacente às diversas formas particulares de trabalho, ilustra, para o autor, esse processo. A abstração universal desvela as bases genéticas do todo: “essa é a tarefa básica da análise, que consiste em reduzir as diferenças no interior do todo à base que as gera – à sua essência” (DAVYDOV, 2008, p.103).

Ilyenkov (2008) alerta que o movimento que identifica as definições ou relações particulares e as vincula tendo em vista apreender as definições abstratas universais do todo não segue uma ordem arbitrária: “essa seqüência é geralmente determinada, como demonstram os clássicos do marxismo-leninismo, pelo processo histórico de nascimento, formação e desenvolvimento da esfera concreta da realidade que está sendo reproduzida no pensamento.” (ILYENKOV, 2008, p.58-59).

Entre as relações particulares encontradas por meio do estudo de dados factuais e suas relações, o pesquisador identifica a relação que possui universalidade, que pode ser chamada de célula-germe (*germ-cell*) ou abstração substantiva (*contentful abstraction*). A célula é a base abstrata universal do objeto, a partir da qual as manifestações particulares do objeto podem ser deduzidas em sua necessidade. Ilyenkov (2008, p. 76) explica que:

Para determinar se o abstrato universal foi extraído correta ou incorretamente, deve-se verificar se ele abarca diretamente, por meio de simples abstrações formais, cada fato particular e individual sem exceção. Se não abarca, então estamos errados em considerar uma dada noção como universal.

O filósofo alerta, assim, que o sentido de universal no método materialista histórico-dialético não se confunde, portanto, com as características comuns a todos os objetos ou fenômenos (ILYENKOV, 1975). A definição do universal como as características comuns a todos os exemplares de uma mesma classe ou espécie é, para Ilyenkov (1975), própria da lógica formal. Não se deve buscar o universal, afirma o autor, nas similaridades entre um e outro fenômeno. Não raro é a presença de uma determinada característica em um objeto e sua ausência em outro que os conecta em um mesmo todo. Da mesma forma, dois objetos que compartilham a mesma característica podem, em verdade, ser constituintes de diferentes totalidades. Assim, *características* comuns encontram-se no plano do fenótipo (aspecto exterior), enquanto *traços essenciais* pertencem ao plano do genótipo (aspecto interior). Interessa, conforme Ilyenkov (1975), compreender quais são os objetos conectados a e derivados de um mesmo *genus*. Para tanto, a análise deverá prescindir momentaneamente das especificidades e singularidades, como fez Marx na análise do valor:

As definições universais do valor (da lei do valor) no Capital de Marx são elaboradas no curso da análise a partir da troca direta de uma mercadoria por outra, ou seja, considerando apenas uma e precisamente a primeira, historicamente, e portanto logicamente a mais simples concretização do valor.

Marx fez isso ao prescindir de todas as outras formas particulares (que evoluíram na base do valor) como dinheiro, lucro, aluguel, etc. (ILYENKOV, 1975, p. 19).

Isso não significa, contudo, que as diferenças e oposições devam ser descartadas ou esquecidas em nome da busca pelo universal, ao contrário: a apreensão da essência universal do fenômeno revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas multiformes manifestações particulares, conduzindo a um conhecimento universal concreto do fenômeno.

Ilyenkov (2008, p. 74) ilustra o caráter universal e concreto do conhecimento por meio do conceito de homem no marxismo: “o homem é um ser que produz instrumentos de trabalho”³. Esse seria um exemplo característico de uma definição concreta universal de um conceito⁴.

Na perspectiva materialista histórico dialética, o trabalho é concebido como a atividade vital humana, pela qual o homem modifica a natureza para produzir os meios de satisfação de suas necessidades: “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p.149). À diferença dos animais, conforme Marx e Engels, o homem não se adapta à matéria natural disponível no ambiente circundante, mas *produz* os meios de satisfação de suas necessidades, modificando a natureza (MARKUS, 1978). Como explica Markus (1978), para o animal os objetos da necessidade tendem a coincidir com os objetos de consumo direto, enquanto o homem (trans)forma o objeto para torná-lo adequado à satisfação de suas necessidades. A (trans)formação do objeto se realiza com o auxílio de outro(s) objeto(s), que cumprem o papel de *instrumentos*. O homem interpõe entre si e o potencial objeto de sua necessidade um instrumento, que serve de condutor de sua atividade. O trabalho é uma atividade orientada à satisfação de necessidades, mas não de forma direta – como atividade mediada por instrumentos de trabalho (MARKUS, 1978). É nesse sentido que Marx afirma, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, que o processo de trabalho começa (filogeneticamente) quando o primeiro objeto é empregado como *meio* em um novo processo de produção (MARKUS, 1978).

³ Conforme Markus (1978), essa definição aparece em *O Capital*: “And in the *Capital* Marx reproduces the Franklinian definition of man as a ‘tool-making animal’.” (MARKUS, 1978, p.6)

⁴ “If one were to attempt a universal definition of man in general, a short definition of the concept, it would sound like this: ‘man is a being producing implements of labour’. That will be a characteristic example of a concrete universal definition of a concept” (ILYENKOV, 2008/1960, p.74).

Na medida em que o trabalho transforma os objetos tornando-os adequados à satisfação das necessidades humanas, amplia-se continuamente o escopo de coisas e materiais que podem ser incluídas na atividade de trabalho, tanto como seu objeto quanto como instrumento. Assim, ao transformar a natureza por meio do processo de trabalho, o homem, ao mesmo tempo, transforma sua própria natureza. A produção de novos objetos de consumo significa simultaneamente a emergência de novas modalidades e possibilidades de satisfação de necessidades, engendrando novas necessidades. Da mesma forma, a criação de novos instrumentos de trabalho significa o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades no homem (MARKUS, 1978).

Ao criar continuamente novos *meios* de produção na forma de objetos independentes (não destinados ao consumo), o homem subjuga tais objetos a um propósito subjetivo, alterando suas propriedades, transformando-os em repositórios da atividade humana, objetivando as forças essenciais humanas, que passam a estar plasmadas em tais objetos. Com isso, cria-se a possibilidade de apropriação por outros homens das forças essenciais objetivadas nos instrumentos. Como explica Duarte (1993), a dialética entre objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano, a dinâmica fundamental da prática social humana e do processo de formação dos indivíduos.

É nesse sentido que Ilyenkov (2008) considera a produção de instrumentos de trabalho como a base genética universal de tudo o que é humano no homem. A produção de instrumentos de trabalho é a forma *específica* da existência humana e constitui, segundo o filósofo, a base objetiva para todas as qualidades humanas sem exceção, ou seja, a base a partir da qual nasce toda a riqueza da cultura humana, todo o desenvolvimento posterior do homem. Trata-se da forma mais simples, mais elementar do ser *humano*. Assim:

A análise do ato social de produção de instrumentos de trabalho deveria revelar as contradições internas desse ato e a natureza de seu desenvolvimento que dá origem a habilidades humanas como a fala, vontade, pensamento, sentimento artístico, e mais além, divisão do coletivo em classes, emergência da lei, política, arte, filosofia, estado, etc. (ILYENKOV, 2008, p.75).

Assim, o universal se opõe à variabilidade sensória das expressões singulares e particulares do fenômeno, mas contém em si, conforme Ilyenkov (1975), toda a riqueza do particular e do individual, não apenas como possibilidade, mas como necessidade de sua própria expansão, de seu desenvolvimento. Trata-se de desvelar

como o universal se expressa e se concretiza na diversidade de expressões particulares, apreendendo a unidade dialética entre o universal e o específico, como pontuam Politzer, Besse e Caveing (1954, p. 95):

Uma boa análise dialética assenhora-se, pois, do caráter específico de determinado processo; mas, isso só será possível se ela não isolar esse processo do movimento de conjunto que condiciona sua existência. (...) O específico não tem valor senão em relação ao universal. O específico e o universal são inseparáveis.

Os autores exemplificam o caráter universal e específico do conhecimento analisando a lei da correspondência necessária entre as relações de produção e as forças produtivas e a lei da mais-valia. A primeira tem caráter universal, enquanto a segunda é específica ao modo de produção capitalista. A lei universal se concretiza e se expressa de diferentes formas nas diferentes formações sociais ao longo da história humana, enquanto a lei específica aplica-se a uma determinada formação social. No entanto, os mesmos autores lembram que a lei da mais-valia tem caráter universal em relação aos aspectos concretos que ela assume nas diversas etapas do capitalismo. A apreensão do universal é, para Politzer, Politzer, Besse e Caveing (1954), condição para a superação de um conhecimento unilateral sobre um determinado fenômeno. Remetendo-se ao movimento de superação da aparência imediata do objeto, que caracterizam como movimento em espiral na produção do conhecimento, afirmam: “o conhecimento, com efeito, parte do sensível, que é estreitamente circunscrito e reflete uma situação **específica**; mas, pela prática, ele ascende ao universal, para voltar ao sensível com nova força” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1954, p.96, grifo nosso).

Tal afirmação nos incita à compreensão das relações entre os momentos pseudo-concreto, abstrato e concreto da produção do conhecimento e às dimensões singular/ específica e universal dos fenômenos. Kopnin (1978, p. 162) elucida as relações entre universal, particular, abstrato e concreto no método materialista histórico-dialético:

O *concreto* no pensamento é o *conhecimento* mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão geral do empírico ao universal, enquanto o *concreto* no pensamento fundamenta a conexão do *singular* com o *universal*, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos mas a identidade dos contrários.

O trecho acima evidencia o papel do abstrato na ascensão do empírico ao universal como movimento necessário na análise, mas alerta que o conhecimento concreto da realidade, alcançado por meio da ascensão do abstrato ao concreto, implica evidenciar as relações e conexões entre singular e universal. A exigência da compreensão das relações entre universal e singular se explica, conforme Oliveira, B. (2005, p. 28), porque é estranha a uma perspectiva marxista a idéia de universalidade como abstração que pode ser compreendida em si e por si: “a universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma.”.

Kopnin (1978, p. 162) relaciona ainda o movimento da produção do conhecimento a uma outra lei da lógica dialética, a lei da negação da negação:

O movimento do conhecimento do sensorial-concreto – através do abstrato – ao concreto, que reproduz o objeto no conjunto de abstrações é uma manifestação da lei da negação da negação. O abstrato é a negação do sensorial-concreto. O concreto no pensamento é a negação do abstrato, mas o concreto mental não é a retomada do concreto inicial, sensorial, mas o resultado da ascensão a um concreto novo, mais substancial.

O resultado do processo de análise, nesse sentido, é uma síntese – e não uma soma – de abstrações que corresponde às relações internas que organizam e definem o fenômeno, revelando as tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma aparente e conteúdo essencial (MARTINS, 2007c), entre singular e universal.

Compreender como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na diversidade de singularidades, é tarefa central do pesquisador, conforme Oliveira, B. (2005). A tradição de pensamento que deriva da Ontologia do Ser Social de G. Lukács analisa a vinculação entre a expressão singular específica do fenômeno e sua dimensão universal por meio de uma relação de três termos: a dialeticidade singular-particular-universal. Entende-se que a relação entre singular e universal é mediada pela *particularidade*.

Conforme Oliveira, B. (2005), o particular é o termo médio da relação singular-universal. A expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas, ou seja, refere-se à identidade aparente do fenômeno. Em sua expressão universal, se revelam suas conexões internas e as leis de seu movimento e evolução. Nesse contexto,

(...) a importância da particularidade (...) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em **mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade**, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se **como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade**. (OLIVEIRA, B., 2005, p.46, grifos nossos)

Assim, vemos que a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/ individual do fenômeno à sua essência geral/ universal. O particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. Mas ao caracterizarmos o papel da particularidade como mediação entre universal e singular, fica claro que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e determinístico, fato que explica a *diversidade* de expressões singulares do fenômeno.

Como afirmamos anteriormente, a universalidade é uma abstração que não pode ser compreendida em si e por si, mas nas complexas relações que estabelece com a particularidade e singularidade. Da mesma forma, a singularidade tomada em si é uma abstração.

Como vimos, a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno, ou seja, sua identidade. Isso significa que a singularidade é uma expressão pseudoconcreta do fenômeno, que se encontra no nível da aparência. Ir além da aparência do fenômeno, buscando desvelar suas determinações essenciais, significa compreender que a singularidade é sempre uma *singularidade-particular*. Tal afirmação se explica na medida em que o modo de ser da singularidade é sempre condicionado (mesmo que não de forma determinística) pela particularidade, por cuja mediação a universalidade se materializa nessa expressão singular.

Cabe nesse momento esclarecer que singular, particular e universal devem ser entendidos como parâmetros de análise, ou seja, instrumentos epistemológicos e lógicos, os quais espelham o movimento e a essência do real em sua ontologia. Retomamos aqui a idéia da primazia ontológica para evidenciar que todo fenômeno tomado como objeto de análise científica contém em si as dimensões singular, particular e universal. A análise permitirá ou não captar essas dimensões do fenômeno. Nesse sentido, as categorias dialéticas de singular, particular e universal orientam o

trabalho do pensamento no processo de apreensão e espelhamento fidedigno da realidade.

Podemos compreender, assim, que a produção do conhecimento sobre o real pautada na lógica formal não será capaz de apreender as complexas relações que ligam a essência universal do fenômeno e sua expressão singular. Isso porque a lógica formal trabalha com a identidade do fenômeno e, portanto, pode apenas apreender apenas a singularidade abstrata. A apreensão da singularidade é um momento necessário do processo de análise, incorporado pela análise dialética. A lógica dialética nos mostra, no entanto, que a identidade do fenômeno é ainda sua expressão pseudoconcreta, aparente. Superar o contato pseudoconcreto com a identidade aparente em direção à determinação essencial do fenômeno significa desvelar as mediações particulares que condicionam o modo de ser da singularidade.

Na presente pesquisa, podemos compreender a prática da unidade escolar tomada como referente empírico da análise como uma *singularidade-particular*. Nesse sentido, no plano da identidade do fenômeno, podemos compreender que, devido a uma complexa conjuntura de fatores, a forma como se organiza o trabalho pedagógico nessa instituição é única e irrepetível. Fatores de diversas naturezas, como a história pessoal das educadoras que compõem a equipe de profissionais da instituição e as características da comunidade em que está inserida a escola, entre outros, produzem essa irrepetibilidade. Fosse a investigação realizada em outra unidade escolar, o referente empírico seria diverso, pois estaríamos nos debruçando sobre uma outra singularidade.

Mas, como vimos, a singularidade é sempre uma singularidade-particular, que materializa a dimensão universal do fenômeno. Assim, a prática que se realiza na unidade escolar é, ao mesmo tempo, expressão do ensino na educação infantil em sua *universalidade*. A dimensão universal se refere aqui às tendências generalizadas historicamente constituídas que dirigem o desenvolvimento do fenômeno, ou seja, refere-se a sua determinação essencial. As expressões singulares materializam, pela mediação da particularidade, tendências mais amplas de desenvolvimento do fenômeno. Assim, desvelar a dimensão universal que se expressa e se concretiza na singularidade implica compreender a educação infantil *em geral* e seu desenvolvimento histórico no interior da totalidade social capitalista.

No processo de análise “o singular é tão mais compreendido quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade.” (OLIVEIRA, B., 2005). Assim, Martins (2007c) afirma que é nos nexos existentes entre a singularidade, a particularidade e a universalidade que reside uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade em sua processualidade e totalidade.

Nesse sentido, entendemos que as diferentes configurações institucionais que foram historicamente estabelecidas em função da origem sócio-econômica da criança, que serão exploradas no segundo capítulo da tese, constituem uma dimensão fundamental da particularidade do ensino na educação infantil. As expressões singulares dessa prática social, como a unidade escolar em que realizamos nossa pesquisa, são condicionadas (embora não de forma determinística) por sua formatação institucional (singularidade-particular).

Na instituição pesquisada, constatamos que a estrutura organizacional e funcional tem um caráter *escolar*. A estrutura espacial, semelhante (mas não idêntica) a todas as escolas públicas de educação infantil do município, determina possibilidades e limites na prática pedagógica, assim como o tipo e quantidade de materiais pedagógicos e brinquedos disponíveis. O fato de que os professores tenham tempo dedicado ao planejamento dentro do horário de trabalho, a existência de reuniões pedagógicas e de planos de ensino reforçam o caráter *pedagógico* da instituição. No entanto, esse condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é, como já afirmado, linear e determinístico. Nossas experiências de estágio e pesquisa em diversas unidades escolares no município nos permitem afirmar, por exemplo, que o trabalho desenvolvido nessa EMEI é diferenciado em relação a outras instituições do mesmo tipo no município. Acreditamos que isso se deve grandemente à trajetória profissional e de formação singular-particular da diretora e professoras, que se reflete na forma de condução dessa prática concreta.

Também a região econômico-geográfica pode ser, em nosso ponto de vista, entendida como dimensão particular que medeia a relação entre o universal e o singular: escolas de educação infantil no Brasil ou na Itália, no Estado de São Paulo ou no Norte-Nordeste do Brasil, no interior do país ou nas capitais e regiões metropolitanas, na região central da cidade ou na periferia. Acreditamos que a particularidade se reflete na própria estrutura espacial, organizacional e funcional das instituições, bem como nas

expectativas societárias e comunitárias em relação ao trabalho realizado por tais instituições.

1.1.2 Totalidade e historicidade como categorias ontológicas e epistemológicas

Ao lado da universalidade, a totalidade constitui uma categoria fundamental no método materialista histórico-dialético. Como afirmamos anteriormente, apoiados em Davydov (2008), a categoria de *universalidade* nos impele a buscar as relações abstratas mais simples, desprovidas de diferenças qualitativas e internamente indiferenciadas, que constituem a essência universal do fenômeno e revelam as tendências generalizadas que governam seu desenvolvimento.

O processo de ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, a compreensão de como o universal se concretiza na singularidade pela mediação da particularidade, implica a compreensão da “rica *totalidade* de relações e determinações diversas”, como afirmou Marx (1978). Assim, se revelar que a lei do valor é um universal na sociedade capitalista constitui um momento fundamental da análise, é preciso ainda explicar os complexos mecanismos pelos quais esse universal se concretiza em suas diversas formas particulares (como o dinheiro, o lucro, o salário) e singulares no interior da *totalidade social*. Da mesma forma, se o homem é um “ser que produz instrumentos de trabalho”, é preciso compreender a complexidade pela qual esse processo se realiza nas circunstâncias específicas da sociedade capitalista contemporânea.

A categoria de totalidade figura, assim, como princípio fundamental no método materialista histórico-dialético. Como já discutido, os princípios do método decorrem de uma determinada concepção de realidade: parte-se do pressuposto da primazia ontológica do real e entende-se a produção de conhecimento como busca pela reprodução fidedigna no pensamento humano da realidade objetiva. Assim, as leis do método dialético justificam-se porque “a própria realidade, na sua estrutura, é dialética.” (KOSIK, 1976, p.37). Logo, totalidade é uma importante categoria metodológica porque a realidade, na perspectiva marxista, é entendida como um *todo*:

Na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é a realidade? E só em segundo lugar, e

em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. (KOSIK, 1976, p.34)

Para Kosik (1976, p. 35), totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”. Isso significa que a realidade é entendida como um todo:

- que possui sua própria estrutura e que, portanto, não é caótico;
- que se desenvolve e, logo, não é imutável nem dado uma vez por todas;
- que se vai criando e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado em seu conjunto;
- que não é mutável apenas em suas partes isoladas, mas também na própria na maneira de ordená-las (KOSIK, 1976).

Totalidade significa também que os fatos e fenômenos só podem ser plenamente compreendidos em sua essência se desveladas suas relações com a totalidade, ou seja, se tais fatos e fenômenos forem situados ou compreendidos como partes de “(...) um todo estruturado em curso de desenvolvimento” (KOSIK, 1976, p.35). Assim, os fenômenos locais ou particulares não podem ser compreendidos em si mesmos:

(...) Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.” (KOSIK, 1976, p.35)

Kosik (1976) esclarece, nesse sentido, que totalidade não significa a mera soma de todos os fatos, de modo que adotar a categoria metodológica de totalidade não implica “acumular todos os fatos”. Ainda que fosse possível acumular todos os fatos, tal procedimento não resultaria ainda em conhecimento da realidade como totalidade concreta:

Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser **conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real.** (KOSIK, 1976, p.40, grifo nosso)

É nesse sentido que Kosik (1976, p.44) afirma que o método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos, pois todo e cada fato é reflexo de um

determinado contexto, ou seja, “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade” (p.44).

Cabe lembrar, contudo, que a totalidade concreta é ponto de chegada do processo de produção do conhecimento, sendo a cisão do todo um momento necessário no movimento de análise, “(...) arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes” (KOSIK, 1976, p.48). No ponto de chegada, a análise almeja a compreensão das forças internas e contradições, da *gênese* e *dinâmica* que constituem e determinam o desenvolvimento e movimento da totalidade que tais fatos compõem, permitindo, assim, uma compreensão concreta do fato mesmo.

Entendemos que a categoria de totalidade traz em si duas significações distintas. Uma é a idéia da *unidade* do real, ou seja, a concepção da realidade como um todo estruturado em curso de desenvolvimento no interior do qual qualquer fato pode vir a ser racionalmente compreendido. Assim, a referência a macro-determinações sociais não perceptíveis ao pensamento cotidiano se torna um imperativo para explicação de micro-acontecimentos sociais singulares. Uma segunda significação remete-nos à idéia do objeto em si mesmo entendido como um todo. Para compreender essa segunda significação, remetemo-nos a Vigotski (2001a) quando defende a análise por unidades em oposição à análise pautada na “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos” (VIGOTSKI, 2001a, p.5).

O autor compara a primeira modalidade de análise à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio, desmembrando uma totalidade em suas partes ou elementos constituintes. Tal procedimento analítico conduz a um produto “que não contém as propriedades inerentes ao todo como tal (...)” (VIGOTSKI, 2001a, p.5). Vigotski afirma que o pesquisador que tentasse explicar cientificamente quaisquer propriedades da água (por exemplo, a propriedade de apagar o fogo) por meio de seu desmembramento em hidrogênio e oxigênio, “(...) veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos.” (VIGOTSKI, 2001a, p.5). Para o autor, “esse tipo de análise (...) redundava em profundos equívocos ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo” (VIGOTSKI, 2001a, p.7), substituindo as relações internas de unidade por relações mecânicas externas entre os processos em estudo.

A segunda modalidade de análise é aquela que toma a molécula da água como unidade e busca apreender as leis do movimento molecular. Entende-se por unidade “(...) um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001a, p.8). Apenas a análise por unidades, para Vigotski (2001a), é capaz de conduzir à explicação das propriedades *concretas* do objeto. Dessa forma, apoiando-nos na teorização vigotskiana, adotaremos a formulação de uma **unidade de análise** como estratégia analítica na presente investigação, como ficará claro adiante.

Destacamos aqui a articulação entre as idéias de *universalidade* e *totalidade* nas proposições vigotskianas. A molécula da água é o *universal* a partir do qual se pode derivar a diversidade de propriedades concretas do fenômeno, sendo que apenas se torna possível identificar esse *universal* quando não se pretende desmembrar ou decompor o *todo*. Enfatizamos ainda a importância de se garantir que ambos os sentidos da idéia de totalidade aqui mencionados sejam atendidos no movimento de análise, para não se incorrer no risco de obnubilar ou manter ocultas determinações e mediações fundamentais na relação entre a essência universal do fenômeno e as relações com suas expressões particulares e singulares. Assim, a apreensão da dialeticidade entre singular-particular-universal implica captar as tendências generalizadas de desenvolvimento do fenômeno que se materializam nas singularidades pela mediação da particularidade.

Por fim, é importante destacar a categoria de *historicidade*, cuja articulação com as categorias de *universalidade* e *totalidade* é condição para o alcance da *concreticidade* do conhecimento produzido acerca de determinado fenômeno. No materialismo histórico-dialético, como esperamos já ter ficado evidente, o universal não se refere à essência metafísica imutável dos objetos e fenômenos⁵, mas a relações que se constituem e se desenvolvem historicamente. Da mesma forma, a idéia de totalidade faz referência à vinculação do fenômeno a um todo em curso de desenvolvimento, ou seja, um todo em movimento. O movimento, na dialética, é entendido como propriedade ontológica do real:

(...) esse real, que é unidade [totalidade], é também movimento. O movimento não é, portanto, um aspecto secundário da realidade. Não há natureza *mais*

⁵ Talvez essa seja uma afirmação válida para os fenômenos da realidade social-humana e não necessariamente às leis naturais, pois poder-se-ia argumentar que a fórmula da água é imutável.

movimento, sociedade *mais* movimento. Não; a realidade é movimento, processo. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1954, p.46)

De seu caráter ontológico, decorre a exigência de sua adoção como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento científico. Assim, em síntese, a análise histórico-dialética de um determinado fenômeno ou objeto almeja apreender a *essência* do fenômeno evidenciando o *processo histórico* de seu nascimento, formação e desenvolvimento no interior de um *todo* em desenvolvimento. Buscaremos realizar esse movimento na presente pesquisa tomando a prática do ensino na educação infantil como objeto, sem pretensão, como já dito anteriormente, de esgotar uma análise histórico-dialética desse objeto ou mesmo de atender a todos os preceitos do método, mas buscando trazer contribuições que se somem ao esforço coletivo de produção de conhecimento por pesquisadores no campo do marxismo e no campo da educação infantil.

1.2 Pensamento teórico e construção de modelos teóricos

Os princípios do método acima expostos orientam a atividade do pesquisador no processo de produção do conhecimento científico, que, como visto, é entendido como uma tentativa de reprodução do real pelo pensamento humano. Tais princípios ontometodológicos constituem a base da análise que o psicólogo russo Vasili Davydov desenvolveu sobre o pensamento humano. O autor caracteriza duas diferentes formas pelas quais o pensamento humano se relaciona com a realidade, as quais denominou *pensamento empírico* e o *pensamento teórico*.

Segundo Davydov (2008), o pensamento empírico é o início da cognição racional; permite separar e abstrair objetos, incluindo processos de pensamento como indução, dedução, abstração, análise, síntese e experimentação. Por meio desses processos, objetos podem ser claramente separados e distinguidos, levando a uma generalidade formal ou abstrata: “diferenciação e classificação são precisamente as funções das concepções gerais ou conceitos empíricos” (DAVYDOV, 2008, p.93). Generalizações empíricas são resultado de observações sensoriais descritas

verbalmente, partindo do particular para o geral. Resultando da ascensão do sensível e (pseudo)concreto para o mental e abstrato, elas revelam os atributos externos identificadores de objetos que o tornam parte de uma mesma categoria geral. Disso pode-se concluir que o conteúdo dos conceitos empíricos é idêntico ao originalmente dado na percepção. Conforme Kopnin (1978, p. 152): “no pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores acessíveis à contemplação viva. (...) Em nível empírico obtém-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento”.

O pensamento empírico é essencialmente baseado na lógica formal e tem, portanto, um caráter imediato, revelando o imediato na realidade. Generalizações empíricas apenas captam a repetibilidade, semelhança e diferenciação externas. Assim, podemos dizer, com Davydov (2008), que o pensamento empírico não opera propriamente com conceitos, mas com concepções gerais.

Davydov (2008) lembra que Hegel já havia afirmado que esse tipo de pensamento é o mais frequentemente encontrado na vida cotidiana: “para resolver muitos problemas utilitários, é claro, é suficiente conhecer os atributos externos identificadores dos objetos” (DAVIDOV, 2008, p.81). Do ponto de vista de Davydov (2008, p. 90), o pensamento empírico é um importante elemento da cognição humana, uma vez que ele “(...) dá aos seres humanos ampla capacidade de separar e nomear objetos e suas relações, incluindo aquelas que não são observáveis em um determinado momento mas precisam ser deduzidas indiretamente”. Contudo, o pensamento empírico não deve ser entendido como idêntico ao pensamento em geral, e não deveria ter um papel primário e independente no processo de desenvolvimento do pensamento. Ao contrário, deve ser entendido e ter seu desenvolvimento promovido como um dos elementos do *pensamento teórico* – assim, como a lógica formal deve ser entendida como um elemento incorporado (por superação) à lógica dialética.

Conceitos empíricos e teóricos diferem tanto em conteúdo quanto na forma. O pensamento teórico é essencialmente baseado na lógica dialética e tem, portanto, um caráter mediado. Seu conteúdo não é o imediato na realidade, mas o “ser mediado, refletido, essencial” (DAVYDOV, 2008, p.90). O pensamento teórico opera com conceitos propriamente ditos, os quais penetram as conexões internas do fenômeno: “um conceito, de acordo com Hegel, expressa a essência dos fenômenos contemplados”

(ILYENKOV, 2008, p.48). O conceito desvela as transições e conexões mútuas no interior de um determinado todo e em dependência desse todo, ou seja, desse sistema holístico, indicando o peso e o papel específico do objeto no interior desse todo: “o conteúdo do pensamento teórico é a esfera dos fenômenos interagindo objetivamente entre si constituindo um sistema holístico. Sem um sistema holístico, ou fora dele, estes fenômenos são meramente o objeto de estudo empírico” (ILYENKOV, 2008, p.92). O processo de desenvolvimento ou formação do sistema em si mesmo também é revelado. O conceito teórico “(...) não apenas inclui o que é idêntico em cada singular objeto da classe, mas também busca a interconexão dos objetos singulares no interior do todo, no interior do sistema de seu vir-a-ser” (ILYENKOV, 2008, p.93). Assim, a compreensão teórica do fenômeno revela a conexão entre o individual e o universal, o externo e o interno. Ela pretende revelar o conteúdo universal dos objetos, inserindo-os em um sistema e formando uma *teoria* que corresponde a seu conteúdo interno.

Embora sensações sejam a fonte de todas as formas de cognição, incluindo do pensamento teórico, conceitos não são derivados diretamente das observações sensoriais da realidade, como ocorre com as concepções empíricas: “(...) dependências internas e essenciais não podem ser observadas diretamente, já que elas não são dadas em um ser que é fixo, finalizado, e diferenciado. O interno é observado em mediações, em um sistema, no vir-a-ser de um todo” (ILYENKOV, 2008, p.93). Assim, em um conceito teórico, o observável é correlacionado com o passado e com o potencial futuro do fenômeno – seu vir-a-ser: “pensamento dialético [teórico] revela transições, movimento e desenvolvimento” (ILYENKOV, 2008, p.78).

A essência de um objeto só pode ser revelada estudando-se o processo de sua origem e desenvolvimento. Dessa forma, o pensamento teórico busca apreender a fonte do fenômeno, sua gênese, as razões internas para e as condições da origem do objeto. Nas palavras de Davydov (2008, p. 98), isso significa compreender: “a que propósito e por que, em que base, com que potencial o objeto veio a existir nessa forma e não em outra”. Esta apreensão das relações internas essenciais que organizam o fenômeno é a base para intervenções que resultam em reais transformações do objeto, ou seja, transformações para além da superfície, que alcançam a essência do fenômeno.

O uso de ações para perseguir o processo de formação do concreto é o pensamento na forma de conceitos, isto é, o pensamento teórico. Trata-se de um “método

especial de reflexão da realidade, que a conhece de forma mais profunda e precisa” (DAVYDOV, 2008, p. 98). Segundo a teorização de Davydov (2008), gênese (origem), movimento (desenvolvimento histórico) e sistema holístico (todo) parecem ser os pontos-chave do pensamento teórico, que é capaz de reproduzir a realidade concreta como a unidade do diverso por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Davydov (2008) argumenta que a criação de *modelos* constitui um instrumento do pensamento teórico. O autor baseia suas afirmações na definição de modelo proposta por V. A. Shtoff, que considera que um modelo é um sistema concebido mentalmente ou realizado materialmente que representa ou reproduz o objeto de estudo.

A criação de modelos é discutida por Davydov (2008) como uma ação constituinte da atividade de estudo⁶ que promove o desenvolvimento do pensamento teórico, sendo também um instrumento da atividade científica de produção de conhecimento. Para Davydov (2008), modelos são um produto da cognição humana e ao mesmo tempo um meio que permite que essa cognição vá mais longe. Não são simples substitutos dos objetos, mas um tipo particular ou especial de abstração, que representa as relações essenciais que constituem o objeto ou fenômeno. Ambos os termos – *relações* e *essenciais* – são importantes aqui para o entendimento do que é um modelo. Um modelo mental reproduz, por meio de signos e símbolos, a estrutura interna do objeto ou fenômeno, ou seja, suas propriedades essenciais, mas essas propriedades não são apenas características ou traços do objeto, mas também ou principalmente suas conexões e relações com outros objetos e fenômenos no interior de um sistema holístico.

Construir um modelo, seja ele material ou mental, implica que a estrutura interna do objeto e suas conexões essenciais e necessárias tenham sido apreendidas: “trata-se de uma unidade única entre o individual e o geral, em que o geral e o essencial vêm ao primeiro plano” (DAVYDOV, 2008, p.95). A reprodução da estrutura interna do objeto ou fenômeno é indubitavelmente de natureza aproximativa, simplificando e esquematizando o objeto, mas as relações entre os signos e símbolos que compõem o modelo refletem as relações essenciais entre objetos reais.

⁶ A criação de modelos é, para Davydov (2008), um elo imprescindível no processo de assimilação de conhecimentos teóricos e procedimentos generalizados de ação. O modelo representa a relação universal de certo objeto integral descoberta pelos alunos na primeira etapa do processo de aprendizagem, na qual, sob orientação do professor, os alunos modificam os dados da tarefa de estudo por ele proposta, tendo em vista justamente desvelar a relação universal subjacente, que reflete o conceito teórico a ser apropriado pelos estudantes.

Assim, a elaboração de modelos teóricos pode figurar como um *procedimento* de análise no processo de produção de conhecimento pautado no *método* materialista histórico-dialético. Na perspectiva de Davydov (2008), o modelo pode constituir um instrumento da análise na medida em que reflete as relações essenciais reais que constituem o fenômeno. Não se trata, portanto, de uma simples representação da realidade, mas de um tipo especial de representação: uma representação *fidedigna* do real, que reflete as relações essenciais do fenômeno em estudo. Na medida em que o modelo representa fidedignamente o movimento do real, ele pode ser empregado como ferramenta na produção de conhecimento. Fica evidente, assim, que a elaboração de um modelo não é nem o ponto de partida nem o ponto de chegada da análise: é ao mesmo tempo produto da análise e meio para seu aprofundamento.

O modelo constitui um *meio* ou ferramenta analítica particularmente no movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Na medida em que as relações conceituais universais e abstratas do modelo refletem relações reais, essa ferramenta orienta a análise de situações concretas singulares e particulares, permitindo a superação do contato meramente empírico com os dados da contemplação, podendo cumprir, em nosso ponto de vista, o papel de **unidade de análise**, no sentido atribuído por Vigotski (2001).

Na presente investigação, adotamos a elaboração de um modelo teórico como instrumento de análise. Tendo a prática do ensino na educação infantil como objeto, elaboramos um modelo que pretende refletir as relações essenciais universais (abstratas) que constituem a estrutura dinâmica dessa prática social, a partir do qual desenvolvemos análises que caminham na direção da *ascensão do abstrato ao concreto*.

A idéia de que é possível tomar a prática como objeto de análise *teórica*, identificando-se as relações essenciais que a constituem e definem, é defendida por Chaiklin (2010), como será explicado no próximo item.

1.3 Análise teórica da prática

Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática.
(K. Marx, 8ª tese contra Feuerbach)

Chaiklin (2010) argumenta que a noção geral de 'prática' esteve presente na psicologia histórico-cultural desde suas origens, tendo em vista a ênfase dessa vertente da ciência psicológica nas práticas sociais "(...) tanto como uma parte necessária do processo de formação de capacidades psicológicas quanto como fonte de conteúdos psicológicos adquiridos pelos indivíduos." (CHAIKLIN, 2010, p.2)⁷. Com base em uma perspectiva histórico-cultural, o autor propõe uma conceituação de *prática* e apresenta princípios norteadores para sua análise.

A proposição da *prática* como objeto de investigação científica é fundamentada, na argumentação do autor, em escritos de Karl Marx e Lev Vigotski. Chaiklin (2010) apóia-se na afirmação de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* sobre a necessidade de se tomar como ponto de partida da filosofia as condições materiais de vida dos homens e o processo de produção e reprodução da vida⁸ para argumentar sobre a importância de se trazer para o centro da análise científica as conseqüências das práticas humanas para a vida social. O autor analisa em detalhe uma carta escrita por Marx em 1843 a Arnold Ruge, um de seus colaboradores na produção do *Deutsch-Französische Jahrbücher* (Anais franco-alemães), carta que foi posteriormente publicada no veículo, e demonstra que Marx considerava que as práticas sociais existentes devem ser o ponto de partida da reflexão filosófica. Trata-se, para Chaiklin (2010), do imperativo de se compreender as práticas e suas conseqüências e, por meio dessa análise, retornar às práticas, desenvolvendo-as e transformando-as. Baseado nas *Teses sobre Feuerbach*, Chaiklin (2010) afirma ainda que, na perspectiva de Marx, é preciso não apenas pensar sobre problemas encontrados na prática social, mas engajar-se na transformação das condições materiais que são a fonte de tais problemas. É preciso, assim, na interpretação de Chaiklin (2010), engajar-se em e intervir nas práticas sociais como parte do próprio processo de sua análise ou compreensão, idéia que estaria contida na décima primeira tese: *os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes formas; o que importa é transformá-lo.*

⁷ Tradução nossa.

⁸ "Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica." (MARX ; ENGELS, 2007)

Também o manuscrito de Vigotski sobre *O significado histórico da crise da psicologia* comparece na argumentação de Chaiklin (2010). Vigotski (2004, p. 344) afirma no referido texto que “o desenvolvimento da psicologia *aplicada*, em toda sua amplitude, é a principal força motora da crise em sua última fase” (grifo nosso). Para Vigotski (2004, p. 344), o contato da psicologia com “(...) a práxis altamente organizada: industrial, educativa, política, militar” obrigou essa ciência a reestruturar seus princípios “de forma que possam passar pela prova suprema da prática”. Sem explorar a complexidade da análise vigotskiana, podemos entender, em síntese, que esse contato da psicologia com a prática, que coloca a necessidade de um conhecimento psicológico que possa interagir com as demandas concretas dos processos sociais objetivos, é ao mesmo tempo a causa e o caminho para a superação da crise: “as mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar solução” (VIGOTSKI, 2004, p.346). É da *filosofia da prática* que Vigotski espera a resolução da questão fundamental sobre a psicologia subjetiva e objetiva.

Chaiklin (2010) revela que, embora Vigotski aponte a importância da prática nesse momento do texto, não existe em sua produção posterior uma discussão conceitual sobre o papel da *prática* na ciência psicológica – nem mesmo em outros momentos do manuscrito sobre a crise. No entanto, na análise do autor, seu trabalho de pesquisa e teorização revela um entendimento das práticas sociais como fonte do desenvolvimento psíquico humano.

Tomando as proposições marxianas e vigotskianas como pano de fundo, Chaiklin (2010) volta-se à elaboração de uma definição do que seja uma prática social. Para o autor, “toda prática se organiza em torno da produção de objetos ou produtos particulares, os quais são necessários para a reprodução de determinadas condições de vida.” (p.7). Tais produtos ou objetos atendem a determinadas *necessidades* enfrentadas pelos homens no processo de reprodução da vida. A necessidade é sentida quando algo que é necessário ao processo de reprodução da vida *falta*. Entende-se que os homens respondem coletivamente a essas *necessidades* realizando transformações materiais de modo a produzir objetos ou condições que suplantem a falta.

Chaiklin (2010) explica que a necessidade pode ser satisfeita em instâncias particulares, quando, por exemplo, a casa de um indivíduo singular é

construída ou os sapatos de um indivíduo singular são produzidos, mas a mesma necessidade continua a aparecer para outros, adquirindo um caráter generalizado, exigindo ações que resultem na produção do objeto que atende à necessidade. Constitui-se, assim, historicamente, uma tradição de ações que se organizam em torno da produção de tais produtos ou objetos. Assim, para Chaiklin (2010), as *práticas* humanas se manifestam em tradições de ação institucionalmente estruturadas, que se organizam em torno da produção de produtos que satisfaçam uma necessidade generalizada no processo de reprodução das condições de vida. Nessa definição,

O termo 'generalizada' pretende enfatizar que a necessidade é vivenciada por muitas pessoas, em oposição a um indivíduo singular. 'Condições de vida' devem ser entendidas historicamente, de modo que as condições de vida hoje incluem inúmeros objetos e produtos que vão muito além de necessidades puramente fisiológicas. (CHAIKLIN, 2010, p.7).

A compreensão do caráter social ou societário das necessidades às quais respondem as práticas sociais é fundamental, indicando que não se trata do desejo singular e idiossincrático de um ou alguns indivíduos, mas de necessidades sócio-historicamente gestadas e desenvolvidas. Chaiklin (2010) explica que a idéia de necessidade societária fornece uma hipótese acerca da origem e das características essenciais de uma determinada prática: se a necessidade é satisfeita por um objeto e a prática visa produzir esse objeto, sem a necessidade não há prática. Além disso, a citação acima busca evidenciar que a reprodução das condições de vida pode incluir, por exemplo, formas simbólicas. Como todos os humanos nascem sem possuir determinados conhecimentos que são necessários à reprodução da vida de determinada sociedade, práticas sociais são criadas para (re)produzir esses conhecimentos em cada novo indivíduo singular. Isso evidencia que o objeto ou produto da prática não tem natureza necessariamente material.

Parece fácil pensar no produto de práticas como marcenaria, costura ou construção civil, mas a idéia de um produto da *prática pedagógica*, por exemplo, pode causar estranheza. É preciso lembrar que, além de não ter caráter necessariamente material, podendo o produto de uma determinada prática referir-se a idéias ou a conhecimentos, não se deve entender a noção de produto como resultado acabado e definitivo: "os objetos (ou produtos) que satisfazem necessidades servem para dar direção às ações, não de forma determinística, mas fornecendo uma idéia em direção à qual as ações são dirigidas" (CHAIKLIN, 2010, p.8).

Chaiklin (2010) formula sua definição de prática diferenciando três instâncias ou formas. A primeira é a prática como forma abstrata *universal*. Como caracterização universal, tem-se que “toda prática é uma tradição de ação que visa produzir objetos ou produtos que satisfaçam necessidades coletivas ou generalizadas” (CHAIKLIN, 2010, p.8).

A segunda instância é a prática *específica*. Práticas específicas se organizam em torno da produção de determinados objetos voltados a necessidades específicas. A produção de pão, o ensino escolar e o aconselhamento legal são exemplos utilizados pelo autor para ilustrar o que são práticas sociais específicas. Chaiklin (2010) afirma que, como regra geral, práticas específicas se tornam institucionalizadas em sociedades específicas.

O autor explica que as práticas específicas devem ser analisadas como práticas concretas na relação com condições históricas locais (incluindo tradições, leis, costumes etc.). A prática concreta é, portanto, a terceira forma ou instância, a qual o pesquisador toma propriamente como objeto de investigação e análise.

Ao propor essa definição de prática, Chaiklin (2010) argumenta em favor de uma distinção analítica entre *prática* e *atividade*. O conceito de atividade é entendido a partir da Teoria da Atividade de Aléxis Leontiev⁹ e permite analisar as ações realizadas por um indivíduo qualquer. Já a análise da prática terá como foco as *relações* no interior das quais o indivíduo age. Parte-se do entendimento de que, se determinada prática se organiza em torno da produção de algo que satisfaz uma necessidade societária, a produção desse objeto ou produto envolve certas *relações* necessárias. Tais relações são confrontadas pelos indivíduos em suas ações ao se engajarem nessa prática. Com já afirmado, os objetos ou produtos que satisfazem determinada necessidade servem para dar direção às ações, não de forma determinística, mas como um norte em direção ao qual as ações são dirigidas (CHAIKLIN, 2010).

Chaiklin (comunicação pessoal)¹⁰ considera, nesse sentido, que identificar as necessidades societárias que impulsionam o surgimento e desenvolvimento de uma

⁹ Leontiev (1982) define atividade como uma “(...) unidade molar não aditiva da vida real do sujeito corporal e material” (p.66). Na perspectiva do autor, a atividade não deve ser entendida como reação ou conjunto de reações, mas como um sistema que possui uma estrutura, sendo gerada por um *motivo* e tendo como componentes básicos ou unidades as ações, as quais se orientam a *fins* específicos. Na Psicologia histórico-cultural, a atividade é concebida como princípio explicativo da consciência.

¹⁰ Reuniões de orientação durante o período de doutorado sanduíche na University of Bath, durante o primeiro semestre de 2009.

determinada prática social significa, ao mesmo tempo, compreender o **produto** que essa prática visa produzir e o **motivo** que incita as ações dos indivíduos que se engajam nessa prática, entendendo-se o produto-motivo como elemento unificador¹¹. Com isso, pode-se compreender que *prática* e *atividade* são conceitos intrínseca e inseparavelmente ligados. Pode-se também compreender a irredutibilidade da prática (social) à atividade de indivíduos singulares.

Tal irredutibilidade é também apontada por Abrantes, A. e Martins (2007). Os autores afirmam que no âmbito do materialismo histórico dialético, a prática tem um caráter essencialmente histórico e universal, “não possuindo uma correspondência automática e imediata com a atividade particular de um dado indivíduo” (ABRANTES, A.; MARTINS, p.314-5). Na perspectiva de Chaiklin¹², as ações que constituem a atividade dos indivíduos singulares engajados em determinada prática social se organizam em função de e respondem a determinadas relações estruturais que constituem a essência universal historicamente desenvolvida da prática, que se consubstanciam em práticas concretas. Vale esclarecer que tais relações essenciais são confrontadas pelo agente da prática independentemente de sua consciência sobre elas, o que reafirma a irredutibilidade da prática à atividade.

Assim, Chaiklin (2010) defende a possibilidade ou mesmo necessidade de se tomar a *prática* como objeto de análise científica. Trata-se da proposição de uma *análise teórica da prática*, pautada no conceito de pensamento e conhecimento teórico de Davydov. Em essência, a análise visa identificar o objeto ou *produto* da prática – e a(s) necessidade(s) societária(s) que ele busca atender, bem como as relações essenciais necessariamente envolvidas na produção desse objeto.

Chaiklin (2010) explica que compreender as relações entre ações, produto e necessidade é importante para diferenciar ações individuais ou cadeias de ações de uma prática. O autor ilustra essa idéia comparando o fazer de um padeiro profissional e de uma família que produz pães para consumo próprio. Algumas das ações do padeiro profissional ao fazer pão são semelhantes às ações realizadas pela família, mas essas ações individuais se relacionam a duas diferentes práticas, pois, embora o

¹¹ Vale dizer que não se descarta, contudo, a possibilidade de alienação do indivíduo em relação ao produto-motivo da prática-atividade, podendo ser suas ações impelidas por motivos outros que não o motivo que social-historicamente originam e justificam a prática-atividade (como, por exemplo, no caso de professor cuja atividade de ensino é motivada fundamentalmente pela garantia de renda mensal)

¹² Comunicação pessoal.

produto seja em aparência o mesmo – pão, em essência trata-se de dois diferentes objetos. O padeiro produz pães com a finalidade de troca de mercadoria, o que é motivado por necessidades diferentes da família que produz pães pelo fato de esse produto atender à necessidade de nutrição por seu valor-de-uso.

No processo de análise teórica da prática, compreender as necessidades societárias que originam e determinam o desenvolvimento de uma determinada prática implica uma investigação e análise *histórica*. Identificar as relações essenciais que constituem e organizam a prática, por sua vez, implica reduzir o objeto a sua expressão abstrata universal, prescindindo momentaneamente a diversidade da particularidade. Chaiklin (comunicação pessoal)¹³ propõe que tais relações abstratas universais sejam representadas em um modelo teórico da prática, o qual será um instrumento do pesquisador no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

1.3.1 Análise histórica, necessidades societárias, totalidade social e patrimônio humano-genérico

No presente estudo, buscamos realizar o movimento de análise acima apresentado tomando a prática do ensino na educação infantil como objeto, tendo como referência as categorias de *universalidade*, *totalidade*, *historicidade* e *concreticidade*. Entendemos que algumas considerações a respeito desse percurso se fazem necessárias.

Adotamos os conceitos de prática específica e prática concreta, entendendo o segundo como expressão *singular-particular* da prática. Trabalhamos com a idéia de produto da prática como objeto (material ou ideal) que consubstancia as expectativas em relação ao(s) resultado(s) que se pretende alcançar, as quais se formam como resposta a necessidades societárias historicamente gestadas.

Partimos da compreensão de que o movimento de análise histórica e identificação das necessidades societárias que fomentam o surgimento e consolidação de práticas sociais deve ser realizado no sentido de revelar o lugar que tais práticas ocupam

¹³ Reuniões de orientação durante o período de doutorado sanduíche na University of Bath, no primeiro semestre de 2009.

no interior da *totalidade social*. Como já apontado, a análise histórica e a perspectiva de totalidade possibilitam a apreensão do fenômeno em sua *universalidade*, revelando as tendências generalizadas que condicionam a evolução dessa prática social e se materializam em suas expressões singulares diversas.

Ao analisar o ensino na educação infantil como prática social, compreendendo as necessidades societárias que determinam sua emergência e difusão, buscamos, pautados pela perspectiva da totalidade, desvelar de que forma e em que medida essa prática social participa do processo de reprodução da sociedade capitalista. Nesse contexto, necessidades societárias não devem ser entendidas como necessidades *da sociedade* vista como uma entidade abstrata, pois a sociedade em si não tem um pôr teleológico. O processo de reprodução social se realiza e se concretiza, de fato, por meio das ações dos *indivíduos*, guiadas por um pôr teleológico. O conceito de necessidades societárias refere-se, assim, a necessidades *dos homens* vivendo sob um determinado modo de (re)produção da vida.

Entretanto, se por um lado é fato que o processo de reprodução social se realiza como resultado das ações dos indivíduos, por outro é preciso lembrar que o homem é um ser *social*, que se constitui como indivíduo na medida em que se apropria de habilidades, desejos, formas de comportamento, idéias etc. que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos das gerações precedentes ou contemporâneas (MARKUS, 1978). Assim, as ações dos indivíduos e o pôr teleológico que as dirige e orienta não podem ser explicadas e compreendidas no plano individual.

Leontiev (1982) já demonstrou que a atividade dos indivíduos não pode ser desvinculada da vida social. De acordo com o autor, a atividade humana constitui um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade, de modo que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições de vida. Nas palavras de Leontiev (1982), as atividades dos indivíduos personificam as relações da sociedade e da cultura. Os motivos que dirigem a atividade do indivíduo não são, nesse sentido, individual e idiossincraticamente criados por ele, mas se formam subjetivamente na medida em que esse indivíduo engaja-se nas práticas sociais e se apropria de suas significações e finalidades, bem como de seu conteúdo operacional.

Assim, na perspectiva marxista, a significação das ações do indivíduo não pode ser apreendida como dado individual. Por outro lado, também não pode ser

apreendida como dado social, na medida em que o homem é concebido como ser ativo e não mero produto ou reflexo das relações sociais. Na medida em que o indivíduo se apropria dos motivos e significações socialmente disponíveis, ele os reelabora, recria e transforma. Como explica Márkus (1978, p. 23):

Cada indivíduo concreto encontra um escopo mais ou menos estritamente circunscrito de formas de comportamento e atividade historicamente possíveis como algo dado por e vinculado a sua situação histórica, posição de classe, etc. É por isso que se pode realizar 'previsões' racionais sobre as possíveis tendências de conduta, sobre as potencialidades históricas de grandes grupos sociais. Mas nenhuma investigação do contexto social, por mais detalhada que seja, permitiria deduzir a necessidade de alguma ação individual ou de uma dada característica pessoal. Um modo de vida concreto, a história pessoal de um indivíduo é determinada no constante interjogo entre suas próprias ações e as 'reações' do contexto social. A personalidade humana se desenvolve – utilizando a expressão de L. Kolakowski – em um constante diálogo entre o homem e o mundo, entre *atividade subjetiva e realidade social objetiva*.

Assim, é apenas na articulação entre ambos os pólos – indivíduo e sociedade – que se pode compreender o papel da ação individual no processo de reprodução social, revelando o condicionamento recíproco das ações individuais e práticas sociais. A compreensão desse condicionamento recíproco demanda uma análise dialética da relação indivíduo-sociedade, que é mediada justamente pela *atividade humana* – o trabalho social.

Entendemos que a proposição da análise teórica da prática por Chaiklin (2010) pauta-se em uma compreensão das relações entre indivíduo e sociedade que se coaduna em grande medida com a perspectiva marxista. O autor toma como foco as práticas sociais, mas concebe atividade e prática como fenômenos não redutíveis um ao outro, embora intrinsecamente interligados. Nesse contexto, o conceito de necessidades societárias expressa necessidades que se apresentam como condição do processo de (re)produção da vida pelos homens vivendo em uma determinada sociedade, que motivam a emergência e difusão de (novas) práticas e se refletem (não de forma linear e determinística) simultaneamente no produto da prática social e no motivo que orienta a atividade dos indivíduos.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, em uma sociedade de classes, o processo de reprodução social engendra múltiplas, conflituosas e contraditórias necessidades. Dessa forma, não se pode perder de vista que as práticas sociais – como o próprio ensino na educação infantil – muitas vezes reproduzem condições de *alienação* e exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, entendemos que o percurso

metodológico que situa as práticas sociais no interior da totalidade social, evidenciando seu lugar e seu papel na reprodução dessa mesma totalidade, permite ao pesquisador abordar as práticas sociais humanas em sua essência histórico-dialética, opondo-se, assim, às abordagens pós-modernas que, limitando-se a uma análise descritiva que se prende à aparência do fenômeno, contribui para a *naturalização* da alienação.

Entendendo alienação, a partir de Heller (2000), como o abismo entre, por um lado, o desenvolvimento alcançado pelo gênero humano e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos ou, em outras palavras, a *riqueza* alcançada pelo gênero humano por um lado e, por outro, a *miséria* (material e humana) da vida dos indivíduos singulares imposta pelo modo capitalista de produção, uma abordagem não naturalizante da alienação contida em e (re)produzida pelas práticas sociais implica que se tome como referência para a análise o *patrimônio humano-genérico*, ou seja, aquilo que de mais desenvolvido foi alcançado pelo gênero humano em determinada esfera da vida social.

Assim, se com Ilyenkov (2008) vimos que o homem é um ser que produz instrumentos de trabalho, é imperativo considerar a complexidade e riqueza alcançada pelo gênero humano no processo de desenvolvimento dessa essência universal. Em outras palavras, é preciso apreender as máximas possibilidades de desenvolvimento humano possibilitadas pelo trabalho, ainda que sob formações sociais alienadas e alienantes, e tomá-las como referência para se pensar a existência humana.

Dessa forma, uma investigação que se pretenda crítica da realidade social deve tomar como referência a *genericidade*, justamente como possibilidade de revelar o possível abismo entre a produção do gênero humano e as expressões singulares da prática social. Tal princípio nos parece ainda mais relevante em uma pesquisa como a presente, que se propõe sistematizar princípios para a organização do ensino na educação infantil tendo, portanto, caráter *prescritivo*. Que educação infantil oferecer às crianças pequenas? Na perspectiva marxista, a referência para se responder tal questão são as *máximas possibilidades de humanização* da criança pequena historicamente conquistadas pelo gênero humano.

A categoria de *gênero humano*, como explica Duarte (1993), expressa o *resultado* da história social humana e refere-se às máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana. O gênero humano tem, portanto, uma existência objetiva,

expressa nas objetivações produzidas pela atividade social das gerações passadas e presentes. A formação dos indivíduos humanos se dá justamente na medida em que a estes é possibilitada a apropriação das objetivações do gênero, pois aquilo que de fato nos caracteriza como *humanos* não se transmite pela hereditariedade, mas pela cultura.

A relação entre indivíduo e gênero humano é analisada por Oliveira, B. (2005) com base na dialética singular-particular-universal. A autora explica que o pólo da singularidade refere-se aos diversos indivíduos singulares: João, Maria, José. Maria é um indivíduo humano singular, único e irrepetível, assim como o são João e José. O gênero humano, por sua vez, é entendido como pólo universal da relação. Assim, as singularidades João, Maria e José se constroem na relação com a universalidade e, ao mesmo tempo, a universalidade do gênero humano se concretiza e se realiza em todo e cada indivíduo singular.

Qual é a particularidade que medeia a relação entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal)? Oliveira, B. (2005) esclarece que a relação indivíduo-genericidade é mediada pelas relações sociais específicas do contexto em que o indivíduo está inserido, por uma forma particular de *sociabilidade*, ou seja, pela relação indivíduo-sociedade. A sociedade é o particular, o elemento mediador da relação entre indivíduos singulares e a universalidade do gênero humano. Cada formação social particular, como, por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista, interfere de modo decisivo na relação dos indivíduos singulares com o gênero humano¹⁴. Na sociedade capitalista, como vimos, as relações e práticas sociais concorrem para a criação de um abismo entre a produção do gênero e a vida da imensa maioria dos indivíduos singulares.

Nesse contexto, ao formular princípios para a educação escolar da criança pequena a partir da análise dessa prática social, pautamo-nos pelo compromisso ético-político de promover as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização na infância.

¹⁴ Essa é uma breve síntese de uma análise bastante complexa desenvolvida pela autora. Sugerimos a leitura de Oliveira (2005) para sua compreensão em profundidade.

CAPÍTULO 2
CARACTERIZAÇÃO INICIAL, CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E
UNIDADE DE ANÁLISE DA PRÁTICA

Capítulo 2: Caracterização inicial, constituição histórica e unidade de análise da prática

O presente capítulo inicia-se com a análise dos resultados do questionário respondido pelas dez professoras da unidade escolar em que desenvolvemos a investigação empírica, tendo em vista uma caracterização inicial dessa prática concreta em termos do *produto* almejado. A partir dos resultados do questionário, de dados colhidos no trabalho de formação continuada com as professoras (incluindo a discussão com o grupo de professoras sobre as próprias respostas ao questionário) e de observações assistemáticas realizadas na unidade escolar, buscamos identificar as relações essenciais que constituem traços universais dessa prática social específica. A partir desse movimento, formulamos a proposta de uma *unidade de análise* para a prática do ensino na educação infantil, sob o formato de um modelo teórico da prática.

Como veremos, o referente empírico da análise é a prática desenvolvida em uma escola de educação infantil que atende crianças de 3 a 6 anos. Não se pretendeu, contudo, limitar as reflexões aqui apresentadas a essa faixa etária ou a instituições pré-escolares, diferenciando-as das creches e/ou outras instituições que atendem prioritariamente crianças de 0 a 3 anos. Nossa análise do ensino pré-escolar como prática social abarca, assim, todo o segmento da educação infantil, ou seja, todo o atendimento educacional oferecido às crianças anteriormente ao ingresso na escola de ensino fundamental.

Na seqüência do capítulo, procedemos à análise da constituição histórica do ensino na educação infantil como prática social. Tal movimento de análise busca apreender o processo histórico de nascimento e desenvolvimento dessa prática social, tendo em vista identificar as necessidades societárias que determinaram sua emergência e consolidação. A análise histórica permite situar a prática concreta da unidade escolar pesquisada como expressão singular-particular do ensino na educação infantil, que materializa tendências universais do desenvolvimento desse fenômeno. Assim, concluímos o capítulo apresentando algumas considerações sobre as relações entre singular-particular-universal e abstrato-concreto no contexto da análise.

2.1 Análise de uma prática concreta de ensino na educação infantil: do singular ao universal abstrato

Nesta seção, iniciaremos o movimento de análise de uma prática *concreta* (CHAIKLIN, 2010) de ensino pré-escolar¹⁵. O propósito da análise é ascender do individual (ou singular) ao universal (ILYENKOV, 2008), ou seja, abstrair as relações universais subjacentes à expressão singular/ particular do fenômeno. A base empírica para a análise, isto é, seu ponto de partida, se constitui de: observações assistemáticas realizadas em uma unidade escolar de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo; questionários respondidos por todas as professoras que atuam na instituição; e do conteúdo de discussões em grupo realizadas como parte do processo de intervenção continuada conduzido pela pesquisadora na instituição.

A unidade escolar em questão é uma escola municipal de educação infantil, localizada em um bairro da periferia do município. A instituição atende a aproximadamente 300 crianças entre 3 e 6 anos, nas turmas de maternal, jardim I, jardim II e pré, oferecidas em dois períodos – manhã e tarde. As turmas têm em média 15 a 20 crianças no maternal e 20 a 25 nas demais turmas. A escola conta com ampla área verde, cinco salas de aula, dois parques (equipados com brinquedos como escorregador, balança, gangorra etc.), uma horta, uma casa-de-boneca, uma sala de professores com banheiro, a sala da direção, uma cozinha, refeitório para as crianças, sala para atendimento da dentista e banheiro para funcionários. A equipe de profissionais da escola é formada por uma diretora, dez professoras, uma secretária, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais e um zelador. Trata-se de uma instituição *escolar* em sua estrutura organizativa e funcional. Nove das dez professoras trabalham na escola em período integral – um período em sala de aula e o outro em horário de atividades extra-classe, destinado a planejamento e registro. Uma professora trabalha meio-período na escola e no outro período atua como professora de ensino fundamental em outra instituição. Uma vez por mês aproximadamente, a depender do calendário fixado pela

¹⁵ Utilizaremos o termo pré-escolar para qualificar o atendimento educacional oferecido anteriormente ao ingresso no ensino fundamental obrigatório. A adoção do termo não implica, dessa forma, a negação do caráter escolar do ensino na educação infantil.

Secretaria Municipal da Educação, professoras e diretora realizam reunião pedagógica para discutir assuntos organizacionais e pedagógicos.

Vale mencionar que o grupo de professoras participantes da pesquisa tem uma trajetória de formação e uma história grupal atípica ou diferenciada. A maior parte das professoras e a diretora estão vinculadas à escola há mais de 10 anos. Nesse período, houve por parte do grupo, sob coordenação da diretora, um processo de busca coletiva pelo aprimoramento da prática pedagógica. Diversos cursos de formação e estudos foram realizados nesse processo. O contato entre a pesquisadora e a escola e o trabalho de pesquisa e formação desenvolvidos na instituição inserem-se nesse movimento.

O trabalho de formação continuada iniciou-se em abril de 2008. Os encontros foram realizados nos horários de reunião pedagógica, que acontecem com frequência mensal, bem como quinzenalmente em horário em que as professoras cumprem horário de atividade extra-classe. Nas reuniões quinzenais não foi possível contar com a presença de todo o grupo, e os encontros foram realizados com os subgrupos de acordo com o período em que realizavam atividade extra-classe. O trabalho foi interrompido durante o estágio de doutorado-sanduíche realizado pela pesquisadora, no período de janeiro a julho de 2009, retomado em setembro de 2009 e encerrado em dezembro daquele ano.

No início dos trabalhos, as professoras foram solicitadas a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE I). No primeiro encontro, receberam um questionário (APÊNDICE II) versando sobre *objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, resultados e dificuldades* de seu trabalho pedagógico, o qual foram solicitadas a responder individualmente e entregar à pesquisadora na semana seguinte. O conteúdo das respostas ao questionário foi discutido coletivamente em dois encontros com cada subgrupo, servindo como ponto de partida do trabalho de formação e de pesquisa.

A análise que apresentaremos a seguir baseou-se fundamentalmente nos resultados do questionário e conteúdo da discussão em grupo acerca dos resultados mencionados. Observações assistemáticas realizadas pela pesquisadora nos contatos com a instituição também informaram algumas das proposições. Já as observações sistemáticas em sala de aula foram realizadas em momento posterior pela pesquisadora e

serão exploradas no terceiro capítulo da tese. Não será apresentada a etapa inicial de organização e categorização empírica dos dados (APÊNDICE III), por se entender que, embora se trate de um momento organicamente necessário no processo de *pesquisa*, seu conteúdo não se faz relevante no momento da *exposição*.

O objetivo dessa análise é elaborar uma caracterização inicial dessa prática concreta de ensino na educação infantil, como condição para a formulação de uma *unidade de análise* que reflita as relações estruturais essenciais subjacentes a essa expressão singular-particular do fenômeno, a qual será apresentada no item seguinte.

2.1.1 Caracterização inicial e apreensão do produto da prática

A instituição pré-escolar pesquisada oferece atendimento em meio-período, de modo que as crianças permanecem na escola diariamente por volta de 3 horas e meia. O horário de entrada do período da manhã é 8:00h e de saída a partir das 11:20h; no período da tarde a entrada ocorre às 13:30h e a saída a partir das 16:50h.

Os objetivos da prática do ensino na educação infantil foram abordados em uma das questões que compunha o questionário. Por meio da categorização das respostas apresentadas pelas professoras, chegamos à seguinte lista de objetivos:

- Desenvolver a autonomia da criança;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Desenvolver o hábito e o gosto pela pesquisa;
- Promover o desenvolvimento de vínculos afetivos;
- Promover a alegria e o bem-estar da criança;
- Introduzir a educação formal e cultural
- Trabalhar de acordo com os Referenciais Nacionais Curriculares (RCNs);
- Promover o desenvolvimento infantil
- Promover a aprendizagem
- Adaptar o ensino às necessidades das crianças;
- Basear o ensino no jogo;

- Valorizar o conhecimento prévio das crianças;
- Respeitar as características da idade;
- Respeitar as características e diferenças individuais;
- Construir uma relação de parceria com as famílias.

Tais objetivos nos ajudam a compreender qual é o objeto ou produto dessa prática concreta segundo a percepção das professoras. Os primeiros cinco objetivos listados parecem referir-se a propriedades ou características que as professoras pretendem desenvolver nas crianças: autonomia, pensamento crítico, o hábito da pesquisa, vínculos afetivos e alegria. Os quatro itens seguintes parecem refletir necessidades ou demandas sociais relacionadas ao ensino na educação infantil: transmissão de conhecimento e outros conteúdos da cultura, promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantis, adequação às exigências legais na condução do trabalho (RCN). Os seis itens restantes parecem relacionar-se mais propriamente a aspectos metodológicos do trabalho, ou seja, a formas de se alcançar os objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, respeitar as características da idade e diferenças individuais, adaptar o ensino às necessidades das crianças, basear o ensino no jogo, valorizar o conhecimento prévio da criança e construir uma relação de parceria com os pais, parecem constituir condições para que a prática ou o agente da prática consiga “produzir” o objeto ou produto desejado. Essa distinção entre objetivos e condições para atingi-los foi realizada com as professoras e, a partir dela, ficou claro para o grupo e para a pesquisadora a necessidade de se diferenciar, ao se formular objetivos para a prática, quais são as ações a serem realizadas pelo professor e quais são os resultados esperados em relação à criança.

Autonomia, aprendizagem e desenvolvimento da criança podem ser entendidos como produtos almejados pelo ensino pré-escolar, da mesma forma que o pensamento crítico, o hábito da pesquisa e a formação de vínculos. Alegria e bem-estar também podem ser entendidos como algo que se quer produzir como resultado da prática. Compreender as relações entre todos esses “produtos” implica aprofundar a investigação sobre o significado de autonomia, aprendizagem, desenvolvimento, pensamento crítico etc. Mas provisoriamente podemos entender que as idéias de pensamento crítico e do hábito da pesquisa parecem estar eminentemente relacionadas

ao desenvolvimento *intelectual* da criança, enquanto a formação de vínculos se relaciona ao âmbito das interações ou relações sociais. Como uma síntese provisória, podemos entender que essa prática concreta de ensino na educação infantil almeja produzir *crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente e alegres*.

Ao descreverem e discutirem a própria prática, as professoras expressam também uma preocupação com a preparação das crianças para a escola. Elas relatam que se sentem apreensivas quando têm no grupo de crianças mais velhas algumas que “*ainda são silábicas ou silábicas-alfabéticas*”. Tal apreensão é atribuída à possibilidade de que a criança venha a “*sofrer demais*” quando começar a escola, pois consideram que, via de regra, o ensino nas escolas de ensino fundamental não leva em conta as necessidades e interesses da criança. Essa preocupação também se explica pela possibilidade de *fracasso escolar* e conseqüente exclusão (da escola ou dentro dela), como se pode concluir a partir da seguinte colocação de uma professora, feita em um dos encontros do grupo, em que ela se refere ao futuro de seus alunos: “*eu tenho medo do que vai acontecer no ano que vem... eu tenho medo que eles mandem essas crianças direto pra sala de recurso*”.

É interessante notar que, embora a preocupação em preparar as crianças para a escola de ensino fundamental esteja presente, ela não se constitui como objetivo em si. Em outras palavras, as professoras não ensinam com o objetivo precípua de preparar para um futuro estágio. Entretanto, o fato de que as crianças irão para a escola ao terminarem o período pré-escolar é um dado de realidade que não pode ser ignorado, fazendo que a preocupação em preparar as crianças para a escola se apresente como um motivo que orienta a prática, embora não como motivo dominante. Tendo clareza de seu papel subordinado, entendemos que a preparação para a escola é também algo almejado por essa prática concreta.

Assim, chegamos à seguinte formulação sintética do produto da prática: *crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola* (CAISAP).

Elementos para a caracterização e compreensão do produto almejado por essa prática concreta de ensino pré-escolar podem ser também encontrados nas respostas das professoras a outra questão do questionário, referente aos *resultados*

alcançados com a prática. Os seguintes resultados foram mencionados nas respostas das professoras:

- Adaptação ao ambiente da escola e crescente interesse e participação na rotina diária;
- Diminuição de comportamentos agressivos como mordidas e empurrões, crescente compreensão e adesão às regras e combinados, melhoria na interação entre as crianças (ex: ouvir e ajudar outras crianças durante as atividades, dividir os brinquedos, etc.);
- Autonomia;
- Desenvolvimento de vínculos afetivos;
- Desenvolvimento da oralidade;
- Assimilação das regras de jogos, tornando as crianças capazes de jogar segundo as regras sem a intervenção do professor;
- Aprendizagem de procedimentos de uso, limpeza, organização e conservação de materiais;
- Descoberta de linhas, pontos e formas em geral e da forma humana em particular no desenho e pintura; avanço na pintura a dedo, incluindo diversos tipos de marcas e traços; e controle do movimento com o pincel;
- Capacidade de diferenciar desenho, letras e números; reconhecimento de letras e palavras (o próprio nome); e escrita do nome;
- Aprendizagem de canções e histórias e habilidade de recontar as histórias que ouviram.

A maior parte dos resultados mencionados pode ser entendida como aspectos de CAISAP (*crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola*). O movimento inicial de análise que apresentaremos a seguir já evidencia como os diferentes aspectos desse produto são intimamente relacionados entre si. A idéia de autonomia é reiterada pelas professoras como resultado da prática pedagógica. A adaptação à escola e o engajamento na rotina diária, bem como a assimilação de regras e combinados e a aprendizagem de procedimentos de ação podem ser compreendidos como condições para e ao mesmo tempo resultado da crescente *autonomia* da criança. Os três últimos itens da lista parecem claramente

relacionados ao *desenvolvimento intelectual*. A melhoria nas interações entre as crianças indica um investimento no *desenvolvimento social*, assim como a preocupação com a formação de vínculos. A oralidade em desenvolvimento relaciona-se tanto ao desenvolvimento intelectual, quanto a uma maior autonomia e mais ricas possibilidades de interação social. A adaptação ao ambiente da escola, além de relacionada à questão da autonomia, também pode ser entendida como condição para que as crianças se sintam bem e *alegres*, assim como a melhoria na interação entre as crianças e diminuição de comportamentos agressivos. Além de relacionados à alegria e bem-estar da criança, a adaptação ao ambiente da escola e a melhoria na interação entre as crianças podem ser entendidas como condição para o desenvolvimento intelectual, na medida em que ampliam e maximizam as possibilidades de engajamento nas tarefas de aprendizagem. Por fim, entendemos que a preparação para a escola pode ser relacionada a grande parte dos itens, considerando-se que estas capacidades e conhecimentos (tais como números, letras e palavras, regras, oralidade etc.) serão relevantes quando a criança iniciar o ensino fundamental.

A identificação do produto de determinada prática no processo de análise representa a apreensão dos resultados objetivos e das expectativas em relação ao que se pretende produzir como resultado da prática (CHAIKLIN, 2010). Tendo se utilizado como fonte para formulação do produto dessa prática concreta de ensino pré-escolar os questionários e discussões com o grupo de professoras, podemos dizer que a formulação de CAISAP (*crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola*) refere-se em primeiro lugar às expectativas em relação aos resultados da prática e apenas secundariamente a sua efetiva concretização como resultado objetivo¹⁶.

As observações assistemáticas realizadas na unidade escolar permitem afirmar que CAISAP se mostra uma formulação representativa da proposta de trabalho da instituição. A promoção da autonomia das crianças parece ser um princípio orientador das ações das professoras, da rotina da instituição e da própria organização espacial/ de infraestrutura (podemos citar, como exemplo, o fato de que os brinquedos e grande parte dos

¹⁶ CAISAP é uma formulação sintética que representa o produto almejado pela prática singular-concreta sob investigação. Vale esclarecer, nesse sentido, que sua adoção ao longo do processo de análise da pesquisa não significa a assunção de CAISAP como o produto a ser universalmente almejado pelo ensino escolar infantil, ou seja, não se atribui a essa formulação um caráter normativo. No capítulo conclusivo da tese, CAISAP será tomado como ponto de partida para a reflexão sobre o produto dessa prática social pautada na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

materiais são armazenados deliberadamente ao alcance das crianças). Nas várias ocasiões em que estivemos presentes na unidade, pudemos constatar a alegria das crianças durante a estadia na escola, seja durante atividades em sala de aula, no parque ou em outros espaços. Pudemos também constatar que grande parte dos alunos da turma do pré termina o ano letivo em estágio avançado do processo de alfabetização, dominando conhecimentos de outras áreas como ciências e matemática e adaptados à rotina e ao funcionamento institucional, o que são, a princípio, indicadores de que as crianças deixam a EMEI em condições favoráveis ao ingresso na escola. Pudemos ainda observar uma ênfase no desenvolvimento de habilidades sociais de interação, em especial por meio dos combinados e de intervenções das professoras em situações de conflito e desentendimento entre as crianças, e a proposição de atividades de ensino voltadas ao desenvolvimento intelectual das crianças, envolvendo a oralidade, a memória, o pensamento, o raciocínio matemático, etc.

Uma fidedigna avaliação da concretização de CAISAP como resultado objetivo da prática implicaria, contudo, outro tipo de análise, a partir de observações sistemáticas em sala de aula e outras fontes empíricas, como trabalhos e produções das crianças, por exemplo. Esse movimento será indiretamente realizado no terceiro capítulo da tese, cujo conteúdo analítico permitirá constatar se CAISAP constitui de fato um norte orientador das ações das professoras, e se é plenamente ou apenas parcialmente realizado. Para os objetivos do presente estudo, a análise acerca da concretização ou não de CAISAP tem relevância secundária, na medida em que a prática concreta ora analisada é tomada como referente empírico para uma análise do ensino na educação infantil em sua universalidade e concreticidade. Em um projeto de intervenção visando o desenvolvimento da prática, diferentemente, esse problema assumiria importância central, tornando-se relevante compreender se os resultados objetivos dessa prática concreta têm materializado as expectativas em relação ao produto.

A formulação do produto almejado por essa prática singular-concreta como CAISAP nos coloca uma interessante questão: quando é possível afirmar que essa prática produziu seu objeto? Ou: quando o professor como agente da prática pode afirmar que concluiu sua tarefa de produzir CAISAP?

Essa problemática aparece, de certa forma, no questionamento feito por uma das professoras no primeiro encontro do grupo, em que se discutiram os objetivos da prática a partir dos resultados do questionário:

O que é ser autônomo para a criança de 3 anos? E para as crianças maiores? De repente autonomia pra turma dela é a criança ir ao banheiro sozinha, para a outra turma é pegar os materiais... O objetivo da educação infantil é desenvolver a autonomia, mas qual o objetivo específico para cada turma, para cada faixa etária? (Encontro com as professoras, 16 de maio de 2008)

A pergunta sobre o significado de autonomia pode ser estendida a todas as dimensões que compõem CAISAP. Assim, evidencia-se a necessidade de se elaborar e aprofundar a compreensão do que seja o produto dessa prática, ou seja, do que significam autonomia, desenvolvimento intelectual e social, alegria e preparação para a escola. Esse movimento será realizado nos capítulos seguintes da tese. No terceiro capítulo, o significado do produto se revelará, em alguma medida, no processo de análise das relações essenciais estruturais que constituem a prática, em que o produto aparece como elemento que atribui sentido a essas relações. No capítulo final, a formulação do produto será analisada tendo como instrumental a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e a perspectiva histórico-crítica da educação.

2.1.2 Identificação de relações abstratas essenciais e formulação de uma unidade de análise

No item anterior, caracterizamos provisoriamente o produto almejado por essa prática concreta como CAISAP. Como parte do processo de análise teórica da prática (CHAIKLIN, 2010), dois outros movimentos se fazem necessários: 1) análise da constituição histórica da prática do ensino pré-escolar; 2) identificação das relações essenciais-universais confrontadas pelo professor de educação infantil.

O primeiro movimento permitirá desvelar a dinâmica social e histórica que cria condições para que *crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola* possa emergir como produto almejado por uma prática singular-concreta de ensino pré-escolar, ou seja, a que necessidade(s) societária(s) esse produto responde. Essa mesma análise revelará outros produtos/

necessidades societárias que historicamente orientaram e orientam na contemporaneidade outras expressões concretas dessa prática social. Como já apontado no primeiro capítulo da tese, a análise histórica permite situar o ensino na educação infantil como prática social no processo mais amplo de reprodução societária, revelando o lugar ocupado por essa prática na totalidade social.

O segundo movimento toma como ponto de partida a análise da prática concreta de ensino realizada na unidade escolar pesquisada, prática essa entendida como expressão singular-particular da educação da criança pequena em nossa sociedade, tendo em vista apreender quais sejam as relações *universais-essenciais* que constituem a prática do ensino na educação infantil. Como já mencionado, trata-se do movimento de análise que ascende do individual-singular ao universal-abstrato (movimento esse que antecede a ascensão do abstrato ao concreto), a partir do qual formularemos uma hipótese sobre quais sejam as relações essenciais que organizam e definem a prática do ensino na educação infantil. Como resultado desse processo pretende-se, portanto, formular uma *unidade de análise* do ensino na educação infantil, nosso objeto na presente investigação.

Embora no processo de pesquisa o primeiro movimento acima descrito tenha antecedido cronologicamente o segundo, optamos no momento da exposição por apresentarmos inicialmente a análise das relações essenciais que constituem a prática do ensino na educação infantil, e em seguida adentrar a análise histórica. Isso porque, como se poderá perceber, na medida em que, no decorrer da investigação, avançamos na compreensão de tais relações, enriqueceu-se e aprofundou-se nossa compreensão sobre o próprio processo de constituição história dessa prática e sobre o papel da análise histórica na apreensão de nosso objeto.

O movimento de identificação das relações essenciais que constituem e organizam a prática do ensino na educação infantil se orienta por questões como: Com quais relações as professoras lidam no processo de produção de CAISAP? Quais as relações essenciais que precisam ser confrontadas ou manejadas pelo professor para produzir esse objeto ou produto? Busca-se captar as relações presentes nessa expressão singular-particular da prática que constituam *traços universais* da prática do ensino na educação infantil em suas diversas expressões particulares.

A partir das respostas aos questionários, discussões com o grupo de professoras e observações assistemáticas realizadas na unidade escolar, pudemos perceber que um elemento fundamental no processo de produção de CAISAP parece ser o *conteúdo*. Uma das professoras assim o definiu, em um dos encontros do grupo: “*conteúdo é o que eu vou trabalhar*” (Encontro com as professoras, 16 de maio de 2008). É na medida em que a criança se relaciona com determinados conteúdos da cultura e deles se apropria que a autonomia, o desenvolvimento intelectual e social, a preparação para a escola e a própria alegria se realizam.

Nesse sentido, destacamos a seguinte colocação de uma professora do pré em um dos encontros com o grupo:

As mães atribuem muito ao pré, ao trabalho da professora do pré, mas não é, é tudo aquilo que as várias professoras foram trabalhando e agora deu aquele salto. Então é porque aparece assim, mas não é... é todo o conhecimento que ela foi adquirindo desde que entrou na escola” (Encontro com as professoras, 16 de maio de 2008).

O conhecimento adquirido na escola ao longo dos vários anos é entendido, portanto, como responsável pelo salto qualitativo observado no desenvolvimento da criança, afirmando a importância do conteúdo como elemento essencial no processo de produção de CAISAP.

Uma das perguntas do questionário investigou o problema dos conteúdos. Em uma tentativa inicial de categorização das respostas das professoras à questão sobre quais sejam os principais conteúdos trabalhados por elas em sua prática, encontramos referência a conteúdos de pelo menos cinco diferentes naturezas, os quais categorizamos abaixo:

- Conhecimentos a serem transmitidos pela escola de educação infantil (*alfabeto, escrita, leitura, poesias, histórias, portadores de texto, arte, formas, linhas, pintura, desenho, representação da figura humana, composição, cores, registro gráfico, corpo humano, crescimento e desenvolvimento de uma espécie vegetal, música, ritmo, número, contagem, quantidade/ quantificação, classificação, coleções, semelhanças e diferenças*);
- Procedimentos sociais de ação a serem ensinados pela escola de educação infantil (*procedimentos de uso, limpeza e conservação de materiais e brinquedos, auto-cuidado e organização do ambiente*);

- Habilidades de interação social a serem desenvolvidas pela escola de educação infantil (*falar um de cada vez, aprender a dividir com o coleguinha, expressar seus sentimentos através da fala, interação, vínculos, socialização, comunicação, grupo, regras*);
- Funções psicológicas a serem desenvolvidas pela escola de educação infantil (*memória, raciocínio lógico, processo criador, oralidade*);
- Atividades pedagógicas realizadas na escola de educação infantil (*jogos com regras, jogos de montar, jogo simbólico*).

A diversidade que caracteriza a listagem de conteúdos mencionados pelas professoras evidencia a dificuldade de se definir o que é conteúdo de ensino na educação infantil. A definição tradicional de conteúdo refere-se a conhecimentos a serem transmitidos. Nesse sentido, jogos com regras podem ser considerados conteúdos de ensino? A mesma pergunta poderia ser feita a respeito de raciocínio lógico, expressão de sentimentos ou regras. Essa problemática foi tema de discussão no primeiro encontro com o grupo. Na ocasião, uma das professoras afirmou que, no maternal, por exemplo, *“você trabalha o conteúdo, mas o conteúdo de repente é o não morder, não se molhar quando vai lavar a mão, saber dividir... é o conteúdo que você trabalhou mas não é uma coisa que vai aparecer lá no papel”* (Encontro com as professoras, 16 de maio de 2008).

Assim, *conteúdo* será aqui entendido, a princípio, em um sentido amplo, referindo-se a todos os conhecimentos, habilidades, funções psíquicas, valores, idéias e demais conteúdos da cultura socialmente disponíveis para apropriação pela criança pequena. A escrita do nome, os órgãos internos do corpo humano, a habilidade de amarrar o sapato e lavar as mãos sem ajuda do adulto, o respeito aos colegas, a capacidade de resolver conflitos com outras crianças, o hábito de guardar os brinquedos e materiais após as atividades são todos exemplos de *conteúdos* trabalhados na educação infantil¹⁷. Prescindindo provisoriamente das particularidades e especificidades das diferentes naturezas de conteúdo – evidenciadas na categorização acima apresentada e que tornaremos a analisar em um momento posterior¹⁸, podemos entender como conteúdos a serem ensinados os elementos da cultura humana que são externos à

¹⁷ Trata-se de exemplos reais, registrados pela pesquisadora durante a fase de observação, cujos resultados serão apresentados e discutidos no terceiro capítulo da tese.

¹⁸ Discutiremos em momento oportuno a pertinência (ou não) da inclusão de alguns itens na listagem de conteúdos de ensino, bem como aprofundaremos no terceiro capítulo a análise sobre as diferentes naturezas de conteúdo na educação infantil.

criança, aos quais ela ainda não teve acesso, e cuja apropriação resultará em aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, conhecimentos científicos sobre o corpo humano ou sobre o crescimento de uma espécie vegetal (conhecimentos) constituem conteúdos da mesma forma que o funcionamento mediado e voluntário da memória e da atenção (funções psicológicas) ou a habilidade de abrir e fechar os potes de tinta guache (procedimentos/ habilidades).

Partindo dessa compreensão, podemos afirmar que o professor de educação infantil se defronta em sua prática com o (imenso) conjunto de conteúdos possíveis a serem selecionados e transmitidos. Esse parece ser um elemento universal da prática do ensino¹⁹.

A crítica feita pelas professoras no primeiro encontro com o grupo à forma como tradicionalmente se organiza o ensino nas escolas de ensino fundamental chama a atenção para o fato de que o professor não se defronta com o conteúdo em si, mas como algo *em relação*. Afirmam as professoras: “o ensino fundamental se preocupa só com o conteúdo da matéria, não olha para o sujeito”, “os conteúdos são passados sem a preocupação com o processo e o tempo de cada um”. Podemos depreender dessas afirmações que a seleção e transmissão do conteúdo é sempre dirigida a um determinado sujeito: a criança.

Como já afirmamos anteriormente, é na medida em que *a criança se relaciona* com determinados conteúdos da cultura e deles se apropria que a autonomia, o desenvolvimento intelectual e social, a preparação para a escola e a própria alegria se realizam. Assim, entendemos que ao produzir (ou intentar produzir) CAISAP, o professor organiza e maneja a *relação* entre *criança e conteúdo*. Acreditamos que essa relação abstratamente formulada constitui um universal da prática do ensino na educação infantil.

Uma discussão realizada pelo grupo de professoras a respeito dos impactos do ensino fundamental de 9 anos sobre a educação infantil também indica a relevância da relação entre criança e conteúdo. As professoras relatam que, com o advento da entrada da criança na escola de ensino fundamental de 9 anos, ocorreu uma mudança da tabela de idades na educação infantil. Isso tem trazido grandes dificuldades

¹⁹ Entendemos, nesse sentido, que sempre há algum *conteúdo* sendo trabalhado pelo professor, mesmo no ensino orientado por pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) em que o conteúdo *escolar* é desvalorizado, secundarizado ou mesmo negligenciado. A questão reside em se compreender a natureza desse conteúdo – se se trata de conhecimento teórico ou da reprodução da vida cotidiana, de conceitos científicos ou competências que favoreçam uma melhor inserção no mercado de trabalho. Como veremos, o significado de *conteúdo* será determinado pelos diferentes produtos que se pretende produzir com a prática.

para as professoras. Referindo-se aos alunos matriculados em sua turma nesse ano, a professora do pré afirmou que “*eles não estão preparados para o pré*”. A professora do jardim II afirma que sua turma nesse ano “*é na verdade um jardim I*”. Isso tem deixado as professoras “perdidas” em relação ao planejamento de ensino, uma vez que o *conteúdo* tradicionalmente trabalhado em cada série se mostra com freqüência inadequado diante da mudança da idade das *crianças*.

Podemos visualizar a relação criança-conteúdo ainda na seguinte afirmação de uma professora: “*no maternal, por exemplo, para ensinar conceitos de matemática como igual, diferente, maior, menor, coleção... eles ainda não sabem nem falar... então eu tenho que brincar, eu invento brincadeiras*” (Encontro com as professoras, 16 de maio de 2008). Para selecionar e transmitir determinado *conteúdo*, a professora deve considerar quem é a *criança* que estará se relacionando com esse conteúdo.

Ao afirmar que precisa recorrer ao lúdico para ensinar determinados conteúdos para as crianças do maternal, a professora chama nossa atenção para o fato de que a relação entre criança e conteúdo não se dá de forma direta: a brincadeira é um *meio* para ensinar o conteúdo. O mesmo pode ser afirmado em relação à menção das professoras a jogos com regras ou jogos de montar, que não constituem conteúdos em si mesmos, mas *recursos* para o ensino de determinados conteúdos, como explica uma professora: “*outro exemplo: jogos de regra... regra é o conteúdo*”. Também outros itens da listagem dos conteúdos mencionados pelas professoras, como, por exemplo, as histórias, ora constituem conteúdos em si mesmos, ora constituem recursos ou meios para o ensino de outro conteúdo. Assim, podemos constatar que a relação criança-conteúdo é *mediada* por *recursos*. Embora tradicionalmente a idéia de recursos seja associada a objetos e instrumentos de natureza material, na presente análise a idéia de *recursos* refere-se aqui a tudo aquilo que medeia a relação da criança com o conteúdo, ou seja, a tudo aquilo que o professor utiliza como *meio* para o ensino de determinado conteúdo, seja esse meio de natureza material ou não-material: materiais pedagógicos diversos, recursos culturais (parlendas, canções, histórias, brincadeiras, etc.), gestos, entonação da voz do professor, etc.

Por fim, é preciso considerar que a relação criança-conteúdo mediada por recursos não se dá no vazio abstrato, mas se realiza sob determinadas *condições*

concretas. Sob diferentes condições espaço-temporais, por exemplo, as relações entre criança, conteúdo e recursos terão diferentes configurações.

Grupos de 30, 20 ou 15 crianças; existência ou não de auxiliar de classe; atendimento em período integral ou meio período; instituições públicas ou privadas; espaço da escola amplo ou reduzido, com ou sem área verde; existência ou não de horário reservado ao planejamento pedagógico – esses são alguns exemplos de diferentes condições sob as quais se realizam as práticas concretas de educação infantil. Temos como hipótese a idéia de que as condições concretas sob as quais se realiza a prática do professor de educação infantil são ainda mais determinantes do que em outros segmentos de ensino, tendo em vista as especificidades da faixa etária atendida, que se caracteriza por uma profunda dependência da conduta da criança em relação ao entorno.

Entendemos que as condições incluem tanto aspectos que podem ser alterados ou manejados pelo professor (como a disposição do mobiliário dentro da sala de aula) quanto aspectos postos com os quais ele tem que lidar (como o horário de funcionamento da escola, o número de crianças matriculadas na turma ou a disponibilidade de materiais pedagógicos e brinquedos). Carteiras inadequadas na sala de aula, utilização por mais de uma turma de mais de uma mesma sala e grande rotatividade nos grupos de criança são exemplos de dificuldades relatadas pelas professoras no questionário relacionadas às condições da prática pedagógica.

Assim, analisar a relação entre criança e conteúdo – mediada por determinados recursos – implica considerar que essa relação acontece sob determinadas condições. Diante do exposto, formulamos como hipótese que *criança(s)*, *conteúdo*, *recursos* e *condições* são os elementos essenciais que se encontram *em relação* na prática do ensino na educação infantil.

As crianças entram em relação com determinado conteúdo e esse processo se dá sob determinadas condições e é mediado por determinados recursos. As condições têm impacto sobre o comportamento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, mas definir as condições desejadas ou ideais implica compreender qual conteúdo se espera que as crianças aprendam por meio de quais recursos. O ensino de determinado conteúdo exige que determinadas condições estejam postas, mas essa análise implica considerar quem são as crianças a quem se pretende ensinar esse conteúdo e quais recursos mediarão o processo de ensino-aprendizagem. Vemos

configurar-se, dessa forma, um sistema de relações, em que cada termo só pode ser compreendido em relação com todos os demais na medida em que todos se condicionam mutuamente. Entendemos que não é possível desmembrar a relação entre criança(s) – conteúdo – recursos – condições sem que se descaracterize a prática do ensino na educação infantil – da mesma forma como não é possível desmembrar H₂O sem que se descaracterize a água como substância.

Em verdade, o significado de cada um dos termos desse sistema de relações e o caráter das relações que se estabelecem entre eles só será encontrado pela referência ao *produto da prática* e ao entendimento de como tais relações concorrem para a produção desse produto. Pensar em quais conteúdos, recursos e condições se quer proporcionar às crianças implica a clareza do que se pretende produzir.

O modelo teórico²⁰ abaixo apresentado pretende representar esse sistema de relações que hipotetizamos como essenciais na prática do ensino na educação infantil e o papel do produto almejado pela prática como aquilo que atribui significado a essas relações:

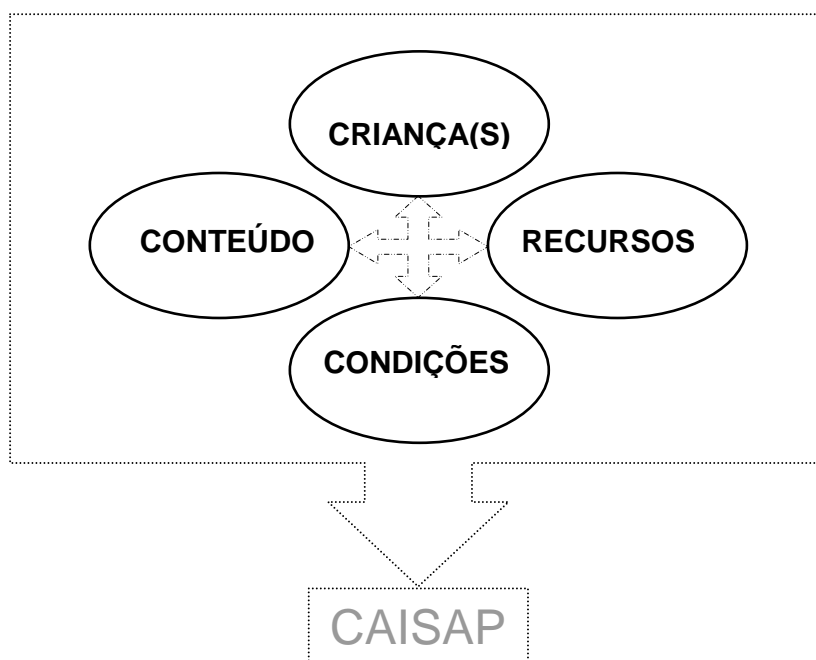


Figura 1: Modelo teórico da prática do ensino na educação infantil

²⁰ Esse modelo foi desenvolvido conjuntamente com o professor Seth Chaiklin, nosso orientador durante o período de doutorado-sanduiche na University of Bath. As análises desenvolvidas nesse período, incluindo a elaboração do modelo, foram apresentadas sob a forma de pôster no II UK and Ireland ISCAR Meeting (CHAIKLIN; PASQUALINI, 2009).

O modelo reflete a idéia de que as relações entre criança(s), conteúdo, recursos e condições (C-C-R-C) estão sempre presentes na prática do ensino na educação infantil. As relações C-C-R-C são hipotetizadas como as relações essenciais que constituem o ensino na educação infantil como prática específica, cujo significado é construído na relação com o produto almejado nessa expressão singular-concreta dessa prática. Assim, na análise ora realizada, CAISAP (*crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola*) ocupa o lugar do produto da prática, determinando o significado das relações expressas no modelo. Em diferentes práticas concretas, no entanto, diferentes produtos atribuirão diferentes significados a essas relações.

Ao afirmar que C-C-R-C constituem as relações essenciais estruturais dessa prática, entendemos que os professores de educação infantil lidam com essas relações em sua atividade, independentemente de sua consciência a respeito da existência e natureza dessas relações. Trata-se, portanto, de relações *objetivas* inerentes a essa prática social específica, abstratamente formuladas e representadas no modelo.

As relações representadas no modelo podem ser compreendidas, metaforicamente, como a matéria-prima do trabalho do professor de educação infantil, com a qual ele produz o objeto almejado. O professor tem diante de si crianças, conteúdos, recursos e condições que ao mesmo tempo organizam e determinam sua atividade e são por ela organizados e manejados.

O modelo constitui uma *unidade de análise* para a prática do ensino na educação infantil. Espera-se, assim, que ele possa figurar como ferramenta de análise investigativa da prática do ensino na educação infantil em suas diversas expressões concretas (orientando processos de natureza interpretativa, comparativa e prescritiva), bem como uma possível ferramenta em processos de intervenção que objetivem seu desenvolvimento (comunicação pessoal)²¹. Acredita-se, assim, que essa *unidade de análise* possa ser adotada como instrumento para:

- interpretar situações concretas de ensino (para além de sua aparência imediata);

²¹ CHAIKLIN em reuniões de orientação, durante o doutorado sanduíche na University of Bath, no primeiro semestre de 2009.

- comparar diferentes práticas concretas de ensino na educação infantil (em termos do produto almejado e forma pela qual as relações essenciais são manejadas e organizadas) ou diferentes propostas pedagógicas;
- sistematizar princípios orientadores para a prática do ensino na educação infantil no plano teórico;
- planejar e conduzir intervenções junto a agentes dessa prática social (professores), tendo em vista o desenvolvimento da prática.

A formulação da unidade de análise aqui apresentada constitui, no entanto, ainda um passo inicial. Como já explicado, trata-se do movimento de ascensão do singular ao universal-abstrato. A continuidade do processo implica a ascensão do abstrato ao concreto. Isso significa que a unidade de análise proposta deve se mostrar capaz de orientar o processo de produção de conhecimento *concreto* sobre o objeto – no caso, a prática do ensino pré-escolar. Sendo assim, no capítulo terceiro da tese damos continuidade e aprofundamos a análise investigativa da prática de ensino realizada na unidade escolar pesquisada. Nessa toada, procuramos compreender como se expressam e se concretizam as relações entre criança(s) – conteúdo – recursos – condições no processo de produção de CAISAP (e, indiretamente, se CAISAP é de fato o objeto produzido ou apenas almejado e/ou parcialmente realizado). Esse movimento de análise permitirá alcançar uma compreensão mais rica de nosso objeto, desvelando a natureza da prática do ensino na educação infantil (na medida em que revela e decifra as relações essenciais que a constituem), ao mesmo tempo em que permite avaliar o alcance da unidade de análise como instrumento no processo de produção de conhecimento sobre nosso objeto.

Antes, porém, apresentaremos no item a seguir uma breve análise da constituição histórica dessa prática social. Ao longo da argumentação, realizaremos um exercício, ainda que incipiente, de adoção das categorias de CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS, CONDIÇÕES e produto da prática como instrumentos de análise.

2.2 Constituição histórica da prática do ensino pré-escolar

O ensino pré-escolar é uma prática social humana. Como uma primeira aproximação, podemos dizer que se trata do atendimento educacional de caráter coletivo destinado à criança pequena em contextos institucionais anterior a seu ingresso na escola de ensino fundamental. Essa prática não emergiu e se consolidou como tal casualmente, mas como parte do processo mais amplo de reprodução social. Assim, partindo da conceituação de prática proposta por Chaiklin (2010) apresentada no primeiro capítulo dessa tese, importa compreender quais são as necessidades societárias que motivaram o surgimento e consolidação da prática do ensino pré-escolar, bem como apreender seu desenvolvimento histórico.

A resposta à questão de quais sejam essas necessidades é certamente complexa e demanda uma análise sócio-histórica. Sem a pretensão de esgotar a análise do desenvolvimento histórico do ensino pré-escolar, nossa estratégia é buscar identificar os principais motivos societários que determinam a emergência e desenvolvimento dessa prática social. Trabalhamos com a totalidade do segmento da educação infantil, entendendo que as diferentes modalidades de atendimento compartilham o caráter institucional e a faixa etária atendida (crianças em idade anterior ao ingresso na escola), constituindo-se historicamente como instituições educacionais (KUHLMANN JR., 2005) destinadas à criança pequena, como buscaremos pontuar ao longo da análise.

Como uma demanda da própria condição biológica da espécie, crianças pequenas precisam de alguma forma de supervisão e cuidado por parte dos adultos para terem sua sobrevivência assegurada, garantindo assim a perpetuação da espécie. A natureza dessa supervisão e a duração do tempo de vida da criança durante o qual ela é necessária, contudo, varia grandemente em diferentes contextos históricos e sociais. Em determinadas comunidades primitivas, as crianças são precocemente integradas à vida social e produtiva dos adultos: “quanto mais incipiente for o desenvolvimento da sociedade, tanto mais cedo as crianças se incorporarão ao trabalho produtivo e se converterão em produtores independentes” (ELKONIN, 1998, p.51). Com a progressiva diferenciação do mundo adulto e infantil e complexificação do processo de reprodução da vida nas sociedades modernas, o período da vida durante o qual a criança necessita de

supervisão do adulto dilata-se significativamente, configurando uma relação de dependência da criança em relação ao adulto.

Além da supervisão e do cuidado que garantem a *sobrevivência*, outro elemento importante na relação adulto-criança é o fato de que artefatos culturais (incluindo conhecimentos, habilidades, costumes e valores) precisam ser transmitidos às crianças, por meio do assim chamado processo de *socialização*, como condição para a perpetuação da cultura e da sociedade humana.

Garantia da *sobrevivência* e *socialização* são, portanto, necessidades primárias que decorrem da condição biológica e social da CRIANÇA. Durante a maior parte da história das sociedades humanas, tais necessidades foram supridas por meio de práticas espontâneas no contexto da família e da comunidade. A criação de contextos institucionais destinados à criança pequena é, portanto, um fenômeno relativamente recente na História.

2.2.1 Fragmentação sócio-econômica do atendimento pré-escolar

A provisão de atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivada pela necessidade de proteção e cuidado a crianças vítimas de abandono ou em condição de extrema pobreza, mas principalmente pela necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho. Nesse sentido, a análise das origens e do desenvolvimento histórico do ensino pré-escolar nos revela que essa prática social surge e se estabelece *como tal* na sociedade capitalista.

A criação de instituições que oferecem cuidado para crianças pequenas é parte de uma tendência mais ampla de *institucionalização das práticas de cuidado em geral*, incluindo, por exemplo, o cuidado com idosos e enfermos, como uma necessidade resultante das transformações das estruturas familiares e comunitárias engendradas pelos processos sócio-econômicos de industrialização. Assim, “muitas instituições criadas para cuidar da infância surgiram motivadas pelo fato de que muitas mães estavam sendo

deslocadas para o trabalho industrial e as ruas estavam sendo ocupadas por crianças pobres.” (LOPES, MENDES; FARIA, 2005, p. 18-19).

As origens do atendimento institucional a crianças menores de seis anos remontam às instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como *salas de asilo* ou *salas de custódia*, surgidas em Paris em fins do século XVIII (KISHIMOTO, 1988; OLIVEIRA, Z. M. R. 2005). Tais instituições, que funcionavam em regime de internato, tinham como objetivo amparar a infância pobre (em especial crianças órfãs e abandonadas) e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. Embora o atendimento se realizasse em condições bastante precárias, havia desde os primeiros textos oficiais, conforme Kuhlmann Junior (1998), a perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. Muitas escolas maternais surgiram posteriormente na França como aperfeiçoamento das salas de asilo (LOPES, MENDES; FARIA, 2005).

Em 1769, o religioso Friedrich Oberlin fundou na província de Alsácia, no leste da França, especificamente na paróquia rural de Ban-de-la-Roche, uma região rural muito pobre afetada pela guerra, uma escola destinada a crianças a partir de 2 anos de idade. Diferentemente das salas de asilo, a instituição de Oberlin, conhecida como “escola de tricotar”²², não funcionava em regime de internato – seu objetivo principal era ocupar e ensinar as crianças a evitarem a ociosidade enquanto pais e mães trabalhavam no campo. Conforme Vanti (2002), o programa incluía trabalhos manuais, exercício ginásticos, desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário e jogos. Ainda segundo a autora, “a expansão dessa instituição infantil limitou-se a esta região da França, constituindo um fenômeno isolado, sem expressão para o resto da Europa” (VANTI, 2002, p.98). Spodek e Brown (1998 apud Vanti, 2002) pontuam que esse isolamento e posterior extinção das escolas de tricotar se explica possivelmente pelo fato de que o momento histórico ainda não oferecia as condições sociais e culturais para uma iniciativa desse porte no campo da educação da criança pequena; destacam a Revolução Francesa e a atitude anticlerical da nação emergente como prováveis razões da parca expressão do modelo de Oberlin.

A primeira *crèche* foi criada, conforme Kishimoto (1988), no ano de 1844 em Paris, num contexto em que, em função da necessidade do trabalho, mães operárias

²² Vanti (2002) explica que as instituições fundadas por Oberlin ficaram conhecidas como “escola de tricotar” ou “escola do tricô” porque um de seus procedimentos consistia em reunir as crianças em torno da educadora que, enquanto tricotava, contava histórias, transmitindo conhecimentos e conversando com as crianças.

abandonavam seus filhos pequenos em asilos ou aos cuidados de “amas mercenárias” e até de outras crianças mais velhas, condições que favoreciam o aumento da mortalidade infantil e mesmo o infanticídio. Segundo a autora, 40 anos após a criação da primeira creche já haviam se estabelecido aproximadamente 200 em toda a França.

As creches tinham caráter beneficente. Destinavam-se, segundo o estatuto que regia seu funcionamento, a mães pobres que trabalhavam fora do domicílio e tinham boa conduta, funcionando todos os dias com exceção de domingos e dias de festa das 5:30h às 20:30h – o que revela a extensão das jornadas de trabalho à época (CIVILETTI, 1991).

A creche recebia crianças de 0 a 2 anos. Crianças de 3 a 6 anos eram atendidas pelas salas de asilo, que posteriormente viriam a ser chamadas de *escolas maternas*. Conforme Kishimoto (1988, p. 59), “a escola maternal surgiu em 1848, quando a inspetora francesa Pape-Carpantier tentou substituir as desgastadas instituições assistenciais conhecidas como salas de asilo que proliferavam naquele país”, mas, pela força da tradição, a efetiva modificação na denominação dessas instituições só aconteceria por meio de decreto em 1881. Com a passar do tempo, creches e escolas maternas se tornaram etapas que antecederiam a escolarização, embora isso não conseguisse abranger toda a população infantil (LOPES, MENDES; FARIA, 2005, p.19).

Conforme Civiletti (1991) a creche, ao lado das salas de asilo/ escolas maternas e escolas primárias, era vista como parte do sistema de instituições destinadas às classes populares com a finalidade de promover a *instrução popular*, de acordo com os ideais liberais da época. Afirmava-se que, enquanto no Antigo Regime o povo gozava apenas de liberdade relativa mas tinha suas necessidades providas pela nobreza, na nova sociedade, o povo precisava ser orientado para que soubesse como se servir dessa “arma terrível” que é a liberdade. As creches e salas de asilo inseriam-se nesse esforço educacional de “orientar” ou “instruir” o povo, expressão da contradição que permeia a constituição da nova sociedade, como pontua Franco Cambi (1999, p. 199-200, grifo nosso).

O mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade, e a cultura e vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, *tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.*

Uma segunda finalidade oficialmente atribuída às creches, segundo Civiletti (1991), era liberar a mão-de-obra feminina e melhorar o rendimento da masculina²³.

Diferentemente das creches, as salas de asilo/ escolas maternais francesas não se destinavam exclusivamente a filhos de mães que trabalhavam fora do domicílio. Eram abertas gratuitamente a todas as mães que não pudessem pagar a contribuição mensal, mas tinham como usuário preferencial o filho do operário, pois o que se pretendia era contribuir para “diminuir o número de seres inúteis e perigosos” e “aumentar o número de trabalhadores vigorosos” (CIVILETTI, 1991). O objetivo de **disciplinar as crianças proletárias** se realizava por meio de exercícios intelectuais e físicos, em um regime militar de funcionamento institucional. Segundo Oliveira, Z. M. R. (2005), as salas de asilo disseminaram-se pela Europa, chegando até a Rússia; em suas instalações, segundo a autora, até “(...) 100 crianças pequenas obedeciam a comandos dos adultos dados por apitos” (OLIVEIRA, Z. M. R., 2005, p.17). Apesar da mudança de nomenclatura para escolas maternais, atrelada à inclusão de objetivos pedagógicos como o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança até então ausentes na tradição dos estabelecimentos infantis franceses, Kishimoto (1988) aponta que a arraigada tradição assistencialista não permitiu o “florescimento” da nova escola maternal: “Qual era a prática da escola maternal francesa do século passado? Longos exercícios de leitura coletiva, em sucessão monótona, ensurdecidora e ininteligível de letras, sílabas e palavras.” (KISHIMOTO, 1988, p.59)

Um movimento similar de criação de estabelecimentos dirigidos à primeira infância foi observado em outros países da Europa durante a primeira metade do século XIX. Nos Estados Unidos da América, as primeiras instituições destinadas ao atendimento da criança pequena surgiram também no início do século XIX, como demanda do crescente processo de industrialização e dos processos migratórios (FREITAS; SHELTON, 2005). A *Boston Infant School* foi fundada no final da década de 1820 para cuidar de crianças filhos de pais trabalhadores, majoritariamente imigrantes (FREITAS, SHELTON; TUDGE, 2008). Nestas instituições, destinadas aos filhos dos trabalhadores, “o objetivo principal não era o

²³ Civiletti (1991) analisa o seguinte enunciado, retirado e traduzido do livro de A. Metz, de 1870, que versava sobre a organização das creches, salas de asilo e escolas primárias na França: “O regime de creches, ao melhorar a constituição da criança, lhe deu noites longas e agradáveis e permitiu ao operário pai de família, fatigado de um trabalho penoso, ter o descanso de que tanto necessita para retomar seu trabalho cotidiano.”

desenvolvimento das crianças, mas evitar que elas perambulasse pelas ruas” (FREITAS, SHELTON; TUDGE, 2008, p.198).

No Brasil, segundo Kishimoto (1988), as primeiras creches instaladas no início da República confundiam-se com os asilos infantis, pois atendiam basicamente crianças órfãs e filhos de indigentes em regime de internato. Essas instituições foram inicialmente destinadas a minimizar os graves problemas sociais decorrentes do processo de urbanização: “as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam nos núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida” (KISHIMOTO, 1988, p.24). De acordo com a autora, o atendimento era em geral realizado sob péssimas condições de higiene, funcionando como verdadeiros depósitos de crianças.

Também no Brasil a creche terá por finalidade liberar a mão-de-obra da mãe pobre, mais especificamente, como nos lembra Merisse (1997, p. 31), a mão-de-obra da escrava ou ex-escrava:

No caso das primeiras creches instaladas na cidade do Rio de Janeiro é possível identificar sua destinação à mulher que trabalha fora do lar, em geral ex-escravas transformadas em empregadas domésticas e que se encontravam em condições de extrema pobreza.

A primeira creche destinada a filhos de operários foi fundada no Brasil em 1899, no Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado (KHULMANN JR., 1998). Instituições similares oferecendo cuidado para os filhos das trabalhadoras domésticas e posteriormente operárias industriais foram fundadas no início do século XX.

Três aspectos merecem destaque na análise do desenvolvimento histórico das creches no Brasil. O primeiro é que o caráter do atendimento oferecido era essencialmente assistencialista e tutelar. Essas instituições atendiam basicamente à necessidade de **cuidar das crianças enquanto as mães trabalham**. Historicamente as creches se estabeleceram como instituições ligadas ao âmbito da assistência social – e não da educação. Durante a República Velha, como explica Merisse (1997, p. 36), observa-se “para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral a implantação de um arremedo de creches como entidades do âmbito da assistência social e da saúde pública”. A iniciativa de implantação dessas instituições ficou a cargo de entidades vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas, e algumas poucas ligadas a empresas.

Um segundo aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, é o fato de que, como regra geral, não era exigida formação profissional para se trabalhar nessas instituições – acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança – em síntese, a guarda ou *cuidado*.

Um último aspecto é a idéia subjacente ao atendimento oferecido por essa instituição de que a creche é um *mal-necessário*. As creches destinaram-se historicamente, também no Brasil, às mulheres pobres e de boa conduta *que trabalhavam fora de seu domicílio*. Apenas a necessidade premente de garantia da subsistência por meio do próprio trabalho justificaria o afastamento da mãe dos filhos pequenos. Como se lê na edição de janeiro de 1879 do jornal *A Mãe de Família* (CIVILETTI, 1991), a creche constituiria um meio de conciliar os “santos deveres da maternidade” com “as exigências do trabalho”. Como destaca Civiletti (1991), naquele momento histórico “as regras estavam socialmente bem definidas: às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade: às pobres, o trabalho”. Sobre aquelas impedidas pelas condições de vida de exercer a maternidade segundo os ideais da época, recaía uma culpabilização mais ou menos implícita:

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. (KUHLMANN JR., 2007, p.172)

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a difusão das creches no Brasil e no mundo esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da atividade industrial e à conseqüente demanda por mão-de-obra feminina: a mão de obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva e “a presença da mulher nas fábricas exige a criação de instituições para auxiliá-la no cuidado da prole” (KISHIMOTO, 1988, p.24).

No Brasil, a partir da década de 1920, surgem creches destinadas à guarda de filhos de operários. Também no início do século XX o país assiste à criação de escolas maternas destinadas a amparar órfãos e filhos de trabalhadores. Conforme Kishimoto (1988), as primeiras escolas maternas foram criadas por Anália Franco, em São Paulo. Em 1924, o Estado de São Paulo regulamentou as *escolas maternas*, concebidas como

instituições destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral de filhos de operários. Conforme Kishimoto (1988, p. 58-59):

É preciso salientar que as condições histórico-sociais que se apresentavam a partir dos anos 20, em decorrência da urbanização, expansão industrial, imigração e outros fatores, contribuíram para o aparecimento das escolas maternais. Além disso, a inexistência de assistência previdenciária ao operário e o empobrecimento da classe operária, decorrente do aumento do custo de vida, de baixos salários, além das péssimas condições de trabalho, mobilizaram os operários para as sucessivas greves em busca de melhores condições de trabalho e vida. O proletariado, entre outras exigências, reivindicava a construção de estabelecimentos infantis, necessários para a guarda da infância enquanto os pais se ausentavam do lar, na labuta diária.

Nesse período, observa-se o aparecimento de algumas creches mantidas pelas próprias fábricas, como conquista dos movimentos operários. Contraditoriamente, no entanto, tal conquista confundia-se, na análise de Oliveira, Z. M. R. (2002), com um mecanismo de controle sobre os trabalhadores:

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (p.18)

Observa-se, assim, que necessidades de ordem essencialmente econômica e ideológica determinam historicamente a proliferação de creches e escolas maternais destinadas aos filhos dos trabalhadores. As necessidades primárias de *sobrevivência* e *socialização* da criança pequena assumem um significado determinado no interior do processo mais amplo de reprodução da sociedade capitalista emergente, no qual a liberação e conformação da força-de-trabalho (por meio da guarda dos filhos durante a jornada de trabalho das mães) e a conformação da futura força-de-trabalho (por meio da ação disciplinar) se apresentam como condições *necessárias*. Tais condições passaram a ser garantidas (total ou parcialmente) por uma nova prática social – o atendimento institucional à pequena infância proletária.

De forma paralela à difusão de creches e escolas maternais, outro modelo institucional de atenção à criança pequena surgiu e se estabeleceu historicamente: os jardins-de-infância. O primeiro *kindergarten* foi fundado por Friedrich Froebel em 28 de julho 1840, em Bad Blankenburg, Alemanha, destinado a crianças de 3 a 7 anos. O

principal objetivo dessa instituição era propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos; ofereciam-se atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, a aprendizagem de poesias e cantos, exercícios de linguagem, desenho, canto, viagens e passeios (KISHIMOTO, 1988).

Como destaca Kishimoto (1988), o jardim-de-infância teve ampla penetração em diversos países. Embora tenha sido idealizado para atender crianças de famílias pobres moradoras das periferias e favelas alemãs, esse tipo de instituição se espalhou no Brasil e em outros países como um privilégio das famílias das classes abastadas.

Nos Estados Unidos, o primeiro *kindergarten* foi fundado em 1860 por Elisabeth Peabory (VANTI, 2002). Apoiada nas análises de S. Hayes²⁴, Vanti (2002) pontua que os jardins-de-infância se proliferaram nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, mesma época em que entram em vigor leis que controlam o trabalho infantil e se faz cumprir a lei de escolaridade obrigatória, período em que também se desenvolvem técnicas científicas de criação infantil. Observa-se, assim, uma conjuntura especial para difusão dos *kindergartens*, atrelada às especificidades locais e a uma nova imagem ideológica de infância e de criação adequada das crianças por parte das famílias. O jardim-de-infância faz parte de um conjunto de novos modelos culturais que apontam um outro modo de cuidar e educar de uma dada sociedade.

Esse novo modo de cuidar e educar nos moldes do jardim-de-infância se difundiu nos Estados Unidos – e também no Brasil, como veremos, como privilégio das crianças de famílias economicamente privilegiadas. Analisando o desenvolvimento histórico dos serviços de cuidado e educação da primeira infância nos Estados Unidos, Freitas, Shelton e Tudge (2008, p. 164) afirmam que:

A provisão de cuidado para as crianças pequenas primariamente por finalidades econômicas (e não educacionais) foi acompanhada, durante o mesmo período histórico, por outro tipo de preocupação. Os primeiros jardins-de-infância, que visavam primariamente o desenvolvimento das sensibilidades moral e social a partir dos três anos de idade, surgiram durante meados do século dezenove, e visavam à educação dos filhos das famílias abastadas. Em meados da década de 1920 essas escolas eram conhecidas como 'nursery schools' e foram criadas para ampliar a educação e socialização das crianças das classes médias e altas. *Dado que suas mães não trabalhavam fora da casa, as sessões costumavam durar*

²⁴ Especificamente na obra *Las contradicciones culturales de la maternidad*, publicada em Barcelona pela Editora Paidós Contextos em 1998.

apenas meio período, diferentemente do cuidado em período integral oferecido pelos 'day-care centers'. (grifo nosso)

Destacamos do trecho acima a referência ao fato de que as mães das crianças que freqüentavam os jardins-de-infância ou *nursery schools* não trabalhavam fora do domicílio. O público desse tipo de instituição não era composto, portanto, de famílias que, em função das condições materiais de vida, necessitassem transferir as tarefas de cuidado com os filhos para um aparato institucional. Tais instituições proviam **melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças da elite**.

De acordo com Kishimoto (1988), a exemplo dos Estados Unidos, os primeiros jardins-de-infância foram fundados no Brasil por iniciativas privada. Em 1875 foi fundado no Rio de Janeiro, anexo ao Colégio Menezes Vieira, o primeiro jardim-de-infância brasileiro. Destinado a uma clientela de elite, atendia, em ótimas instalações, crianças de 5 a 7 anos, promovendo atividades que incluíam iniciação à ginástica, pintura, desenho, jardinagem, exercícios de leitura e escrita, cálculo, história e religião. Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 25) relatam que “utilizava-se muito uma ‘caixa de lições de coisas’ com objetos e informações relacionadas à origem dos instrumentos, ao desenvolvimento dos sentidos e ao treino da observação.”.

Dois anos depois, segundo Kishimoto (1988), protestantes radicados em São Paulo inauguraram o *kindergarten* em uma escola particular, destinada à elite, a Escola Americana. Além de religiosos, imigrantes provenientes de diferentes países nos quais já se havia incorporado o atendimento educacional à criança pequena aos sistemas de ensino também contribuíram, em nome da valorização da educação de seus filhos, com a implantação de jardins-de-infância em nosso país (KISHIMOTO, 1988).

O primeiro jardim-de-infância público foi criado em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Cercado por um grande jardim, ocupando uma área de 940m², com quatro salas de aula, um grande salão central, quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade de São Paulo e dois pavilhões cobertos para recreação dos alunos (MARCELINO, 2004), a instituição também apresentava caráter elitista, tendo suas vagas sido destinadas às crianças das “melhores famílias paulistanas”: “essa instituição oficial, criada como escola-padrão, ao invés de favorecer o povo, tem suas vagas disputadas pelos filhos da elite cultural e econômica da

sociedade paulistana” (KISHIMOTO, 1988, p.37). Aos filhos dos ex-escravos e operários, como já apontado, era destinado o atendimento em creches e escolas maternas.

Assim, podemos perceber que enquanto filhos de famílias trabalhadoras precisavam ter atendidas suas necessidades mínimas de higiene, nutrição e proteção como condição para que suas mães se dedicassem ao trabalho cotidiano, filhos das famílias abastadas deveriam ter seu desenvolvimento estimulado: “(...) o principal objetivo dos jardins-de-infância era educar as crianças das famílias abastadas enquanto as creches foram criadas essencialmente para cuidar das crianças pobres” (FREITAS; SHELTON; TUDGE, 2008, p.164). Essa dicotomia subsistiu durante toda a história do atendimento institucional à pequena infância brasileira e seus resquícios ainda podem ser encontrados nos dias de hoje.

Tal fragmentação econômico-social que se consolidou historicamente nos Estados Unidos e no Brasil também pode ser observada no padrão de atendimento em países europeus, como indica Kishimoto (1988, p. 60):

Essa forma discriminatória de organização da pré-escola assemelhava-se à de países europeus, como a França, onde a educação infantil comportava escolas maternas, anexas a escolas primárias, para filhos de operários, e jardins de infância, anexas aos liceus particulares, destinados à classe de melhor poder aquisitivo.

É importante perceber, contudo, que o atendimento às crianças das classes populares em creches e instituições similares continha em si também um *projeto educacional* (KUHLMANN JR., 2007). Em nossa dissertação de mestrado, discutimos a impossibilidade de se dissociar cuidado e educação, no sentido de que é impossível cuidar de crianças sem educá-las de alguma forma e em alguma direção, não necessariamente emancipadora (PASQUALINI, 2006). Para Kuhlmann Jr. (2007, p. 166-7), o assistencialismo pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção

preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Nessa direção, Merisse (1997), apoiado nas análises de Kuhlmann Jr., discute o ideário da *assistência científica*, que se difundiu no Brasil no início do século XX – em especial a partir da criação em 1899 do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. O autor destaca a dimensão educacional subjacente à assistência preconizada pela assistência científica, a qual caracteriza como um conjunto de concepções resultante da união entre a ciência e a ordem capitalista internacional²⁵:

A assistência à infância preconizada por aquele Instituto não era totalmente desprovida de um caráter educacional, se bem que visasse principalmente ao controle e à submissão das crianças das classes populares, tendo como base o preconceito contra a pobreza e a prevenção da luta de classes. (MERISSE, 1997, p.37)

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), a própria guarda das crianças pobres era considerada um elemento ativo em sua educação, na medida em que afastava a criança da rua, prevenindo a “vagabundagem” e isolando-a de prováveis influências nefastas que poderiam inclusive induzi-la à criminalidade. Além disso, num contexto de desconfiança em relação à capacidade das famílias pobres em educar adequadamente seus filhos, acreditava-se que as instituições coletivas retiravam a criança “das mãos de uma guardiã julgada incapaz” (KUHLMANN JR, p.168).

Kuhlmann Jr. (2007) denuncia que a oferta de um atendimento de baixa qualidade faz parte dos objetivos da educação assistencialista: “previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado” (p.167). Nesse projeto educacional, a formação moral assume maior relevância do que a formação intelectual, colocando-se como horizonte a profissionalização. Reproduzimos a seguir a fala de Zeferino de Faria no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922 citada por Kuhlmann Jr. (2007, p.167) como evidência do horizonte educacional das instituições assistencialistas:

Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza. (...) Sem deprimir, convém lembrar ao asilado a sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que lhe estão ligados pelos laços de sangue; e isso raramente se consegue quando recebe instrução que o destaca extremadamente

²⁵ “Essas concepções, além de se apropriarem da ideologia do progresso permanente, consideravam que o Estado deveria, através da ciência, controlar as instituições, para que estas ordenassem a vida e a reprodução das classes populares” (MERISSE, 1997, p.37)

da sua humilde proveniência. O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza. Conclusões: 1º) a vida nos asilos deve aproximar-se tanto quanto possível do da família; 2º) convém dirigir a educação dos asilados segundo suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver.

Vemos, assim, que a análise de Kuhlmann Jr. (2007) desvela a função de disciplinar e **apaziguar as relações sociais** exercida por creches e escolas maternas destinadas à infância pobre, evidenciando seu papel no processo mais amplo de reprodução social. O autor utiliza a “expressão educando o pobre para proteger o rico” para evidenciar esse papel desempenhado pelas instituições pré-escolares junto à população pobre que ameaçava a tranqüilidade das elites.

Os diferentes padrões de atendimento acima descritos e seu processo histórico de difusão e consolidação evidenciam que, ao longo desse processo, diferentes *produtos* são almejados pela prática social para diferentes CRIANÇAS, em função de sua origem sócio-econômica. Logo, diferentes CONTEÚDOS, RECURSOS e CONDIÇÕES se fazem necessários.

Quando se trata de CRIANÇAS oriundas de famílias pobres e operárias, vistas sob a ótica do preconceito contra a pobreza, o atendimento institucional parece almejar produzir *crianças alimentadas, limpas, saudáveis e disciplinadas/ submissas*. Os CONTEÚDOS transmitidos são de cunho essencialmente moral (deveres, normas, hábitos do trabalho), sendo a formação intelectual secundarizada ou completamente negligenciada. As CONDIÇÕES do atendimento são via de regra bastante precárias, sendo a baixa qualidade aceita como natural, corriqueira ou mesmo desejável (KUHLMANN JR., 2007) Como já relatado, as primeiras creches brasileiras ofereciam “péssimas condições” e funcionavam “como verdadeiros depósitos de crianças”, tradição que, em grande medida, se manteve ao longo da história dessas instituições²⁶.

De outra parte, quando se trata de CRIANÇAS oriundas de camadas médias e da elite econômica, o atendimento parece almejar produzir *crianças desenvolvidas intelectual, social, moral e afetivamente*. No tocante às CONDIÇÕES,

²⁶ Como revela estudo de Füllgraf, Wiggers, Campos (2005) sobre a qualidade da educação infantil no Brasil: a partir de um levantamento de resultados recentes de pesquisas no período de 1996 a 2003 sobre o atendimento oferecido nas instituições do país, as autoras denunciam um padrão caracterizado por creches mal-equipadas, com problemas de insegurança e insalubridade, com salas sem atrativos, ausência de almofadas, tapetes e elementos visuais, falta de material pedagógico e brinquedos.

podemos lembrar a descrição de Kishimoto (1998) sobre o atendimento realizado sob “ótimas instalações” nos primeiros jardins-de-infância brasileiros, destinado às famílias abastadas, que incluíam diferentes espaços destinados a atividades diversas e proporcionavam contato com a natureza. Nessas instituições, os CONTEÚDOS incluíam ginástica, pintura, desenho, jardinagem, exercícios de leitura e escrita, cálculo, história, religião; RECURSOS como jogos ou a ‘caixa de lições de coisas’ eram utilizados para promover a aprendizagem desses conteúdos.

A ênfase nos conteúdos de cunho moral no primeiro caso em oposição à ênfase no desenvolvimento intelectual no segundo pode ser compreendida, de alguma forma, como reflexo da cisão típica do modelo de produção capitalista entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, entre concepção e execução ou ainda, nas palavras de Braverman (1981, p.113), “entre mão e cérebro”. Como explica o autor, o processo de trabalho no capitalismo é dividido entre lugares distintos e *distintos grupos de trabalhadores*: aqueles responsáveis pelo planejamento e controle do processo de produção e aqueles incumbidos da execução dos processos físicos (BRAVERMAN, 1981, p.113). Parece, assim, que a exemplo de outros níveis de ensino, às crianças potencialmente destinadas ao trabalho manual enfatiza-se a inculcação de normas e deveres e dos hábitos do trabalho; seu desenvolvimento intelectual é secundarizado ou negligenciado tendo em vista que para se ocupar tal lugar no processo de produção, não lhe serão demandadas “funções mentais” altamente desenvolvidas – basta, portanto, o que Eidt (2009) chamou de *mínima apropriação da cultura*²⁷. Às crianças potencialmente destinadas ao trabalho intelectual, por sua vez, parecem ser garantidas, desde os primeiros anos de vida, condições favoráveis ao pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, que lhe serão necessárias nos processos de planejamento, tomada de decisão e direção.

A configuração desses diferentes padrões de atendimento em termos do produto almejado, dos significados atribuídos a CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS

²⁷ O conceito cunhado pela autora pretende expressar a contradição entre: por um lado, a necessidade inerente à própria lógica do processo produtivo na sociedade contemporânea de uma transmissão ainda que mínima de conhecimentos científicos para a classe trabalhadora; e, por outro, a necessidade de impedir a democratização do conhecimento, mediante o risco de que as classes populares, em “dominando o que os dominantes dominam” (SAVIANI, 1987), atuem no sentido da negação e superação do *status quo*. Assim, comparece às pedagogias liberais (e neo-liberais) o princípio de que “o desenvolvimento do pensamento dar-se-ia mediante uma mínima apropriação do conhecimento científico, o que garantiria uma qualificação geral mínima que contemplasse os códigos formais, preparando o indivíduo para ocupar seu lugar no interior do processo produtivo e da democracia liberal (...)” (EIDT, 2009, p.17).

e CONDIÇÕES e da forma de manejar e organizar as relações entre esses elementos – apenas esboçadas acima – podem ser compreendidas como *particularidades* que medeiam a relação entre as experiências singulares e as tendências universais de desenvolvimento desse fenômeno. É preciso esclarecer, nesse sentido, que a síntese acima apresentadas a partir das categorias produto, CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES representa a tentativa de identificação de uma *tendência* histórica, isto é, uma tendência de consolidação de dois padrões de atendimento em função da origem sócio-econômico do público-alvo. Evidentemente, tal tendência não esgota (nem pretende abarcar) a diversidade das experiências singulares-concretas, uma vez que a particularidade condiciona a singularidade de forma *não determinística*; o que se pretende é revelar tradições de ação não apenas diferentes mas desiguais que foram se consolidando no desenvolvimento histórico dessa prática social, cujos resquícios ainda hoje se fazem presentes nas instituições de educação infantil brasileiras.

2.2.2 Função compensatória e preparatória da educação pré-escolar

Retomando a trajetória histórica de desenvolvimento do atendimento pré-escolar no Brasil, veremos que a década de 1930 assistiu a um início da expansão do atendimento educacional aos filhos dos trabalhadores nas escolas maternas principalmente nas grandes cidades, tendo o Estado (no âmbito do governo federal) pela primeira vez assumido oficialmente responsabilidades na esfera do atendimento infantil. A oferta desse atendimento figura como um elemento do processo de modernização econômico-social que o país atravessava (MERISSE, 1997). Na década de 1940 é fundado o Departamento Nacional da Criança, que foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil durante quase 30 anos, preconizando um atendimento eminentemente médico e difundindo os ideais da puericultura, que influenciaram o atendimento realizado nas creches:

O modelo de creche resultante da influência dos puericultores enfatizava a limpeza e a assepsia do ambiente para evitar o contágio de doenças, prescrevia uma rígida rotina de horários para alimentação e um intenso controle das atividades ligadas à higiene. (MERISSE, 1997, p.41)

Também na década de 1940, precisamente em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) tornou obrigatório a todas as empresas que empregassem mais de 30 mulheres o oferecimento de creches ou similares no ambiente de trabalho. A CLT contribuiu para que a creche passasse a ser vista como direito da mulher trabalhadora – e não mero benefício ou concessão trabalhista. Mas nesse período o atendimento oferecido nessa instituição vinculava-se ainda essencialmente às esferas da assistência e da saúde, permanecendo a creche prisioneira de concepções filantrópicas e práticas assistencialistas (MERISSE, 1997).

Na década de 1960, com o aumento da industrialização e a urbanização no país, houve um grande aumento no número de mulheres inseridas no mercado de trabalho. Com isso, conforme Oliveira, Z. M. R. (2005), creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procuradas não só por empregadas domésticas e operárias, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Destacamos nesse período que o golpe militar de 1964 determinou uma profunda mudança na ação governamental dirigida à infância, a qual, segundo Merisse (1997), passou a orientar-se por um paradigma assistencialista e repressor.

Nas décadas de 1960 e 1970 ganham força no Brasil idéias vinculadas à *teoria da privação cultural*, gestada nos Estados Unidos em fins da década de 1950 e início de 1960. Em linhas gerais, essa “teoria” preconizava que os altos índices de fracasso escolar de crianças de nível sócio-econômico baixo se explicariam por deficiências culturais, nutricionais e afetivas dessas crianças, cujo ambiente familiar não favoreceria um desenvolvimento psicológico saudável. Nesse contexto, observamos um estímulo à implantação de programas de educação pré-escolar: acreditava-se que o atendimento pré-escolar poderia ser uma solução para o fracasso das crianças pobres na escola ao enfrentar o problema da “privação cultural” das crianças e famílias, compensando as carências culturais, nutricionais e afetivas dos alunos.

A suposta carência da criança conduziria a uma inaptidão generalizada: lingüística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria ‘criança carente’. (MERISSE, 1997, p.46)

Cumpra destacar, assim, o caráter ideológico subjacente ao argumento da privação cultural – denunciado por Maria Helena Souza Patto (2000) no Brasil e Ray McDermott (1987) nos Estados Unidos, que atribui às famílias da classe trabalhadora e a seus filhos supostas deficiências como explicação para problemas cuja determinação essencial deriva da estrutura social injusta e desigual e da organização dos sistemas escolares. Merisse (1997) aponta que o conceito de “criança carente” supõe uma inferioridade em relação a um padrão estabelecido, o que nos leva a perceber, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino pré-escolar foi historicamente informado por uma visão ideológica e preconceituosa em relação às famílias e CRIANÇAS pobres.

A educação pré-escolar assume um caráter *preparatório e compensatório*, como já apontaram Abramovay e Kramer (1988). Conforme Carvalho (2007), acreditava-se que a difusão do atendimento pré-escolar poderia elevar o nível de aproveitamento da escolaridade obrigatória, reduzir a distorção idade/série na escola primária e reduzir as taxas de evasão e repetência na primeira série (e conseqüentemente os índices de analfabetismo no país). O parecer do Ministério da Educação intitulado “Legislação e normas de educação pré-escolar” de 1979, citado pelas autoras, evidencia a força da perspectiva preparatória e compensatória nesse período:

(...) as crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de **compensar em parte essas carências com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização**. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa via de regra muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança. É, pois, **como terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades que se coloca a necessidade do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil** (MEC, 1979, p. 24- 25, apud ABRAMOVAY; KRAMER, 1988).

Abramovay e Kramer (1988) alertam, no entanto, que a perspectiva compensatória já estava presente as origens da educação infantil, na medida em que os jardins-de-infância de Froebel nas favelas alemãs e as experiências de Maria Montessori nas favelas italianas, entre outras experiências, visavam, de certo modo, compensar as “deficiências” das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

A preocupação com a preparação das crianças pobres para a escola como estratégia de prevenção ao fracasso escolar que se difundiu no Brasil na década de 1970 articulava-se a uma idéia mais ampla de “combate à pobreza”. Tornava-se difundida a perspectiva de que a educação pré-escolar poderia erigir-se em um meio de combate à pobreza e à desnutrição em países subdesenvolvidos. Assim, a implementação de programas de educação pré-escolar foi largamente incentivada por organismos internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) nas décadas de 1970 e 1980 e o Banco Mundial a partir da década de 1990, fenômeno que é analisado por Rosemberg (2002).

Vale ressaltar, como revelado por Rosemberg (2002), que o incentivo dos organismos internacionais à implementação de programas de educação pré-escolar preconizava a preferência por modelos não-formais e a baixo custo, recorrendo a espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos improvisados na “comunidade”, que se justificaria diante da escassez orçamentária e a prioridade de universalização do ensino fundamental em um país subdesenvolvido. Em síntese, propõe-se o barateamento e a improvisação de CONDIÇÕES e RECURSOS quando o sujeito do atendimento é a CRIANÇA carente. Parece haver aqui, sob nova roupagem, uma reedição da idéia da desejável baixa qualidade do atendimento ofertado aos pobres própria da assistência científica, como discutido anteriormente.

Rosemberg (2002) aponta os efeitos nefastos da combinação entre espaços inadequados, ausência de qualificação profissional das educadoras e precariedade do material pedagógico que caracterizou a implementação de programas de educação pré-escolar em especial nas décadas de 1970 e 1980, ressaltando-se que esse modelo ainda não foi (plenamente) superado no Brasil. É revelador dessa realidade, particularmente no que se refere à improvisação ou escassez de RECURSOS pedagógicos, o fato de que o Censo da Educação Infantil 2001/2002 tenha apontado que um dos materiais mais presentes nos estabelecimentos de educação infantil brasileiros é a sucata (ROSEMBERG, 2002).

O programa “Head Start” nos Estados Unidos pode ser mencionado como uma expressão do ideário que preconiza o atendimento pré-escolar como estratégia de combate à pobreza e seus males. Trata-se de um programa destinado a crianças em

idade pré-escolar que tem como foco a preparação das crianças pobres para a escola, incluindo o treino de habilidades acadêmicas e sociais (conteúdos de pré-alfabetização, seguir instruções, prestar atenção, obedecer regras, etc.) requeridos para o bom desempenho escolar (FREITAS; SHELTON; TUDGE, 2008). No entanto, a preparação para a escola é parte de um trabalho de intervenção mais amplo, que integra atividades educacionais, fornecimento de alimentação adequada, acompanhamento na área de saúde, aconselhamento familiar e suporte à família.

No Brasil, podemos citar, no campo da assistência, o Projeto Casulo, implantado pela Legião da Boa Vontade em 1974, o qual, conforme Merisse (1997), tinha como propósito proporcionar cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional às crianças de 0 a 6 anos, bem como atividades de recreação. Lopes, Mendes, Faria (2005) afirmam que se tratava de um projeto que se propunha a “baratear” o atendimento às crianças pobres espalhando redes de atendimento baseadas no trabalho voluntário:

Era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos como ‘tomar conta’ ou ‘dar merenda’, ou ainda campanhas voltadas para a doação de agasalhos (LOPES; MENES; FARIA, 2005, p.24).

No plano da educação, temos o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado em 1981 pelo Ministério da Educação, o qual recuperou a estrutura administrativa e rede capilar de penetração municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) (ROSEMBERG, 2002). Conforme Carvalho (2007), a educação pré-escolar é concebida nesse Programa como integrada ao sistema de ensino. A importância da difusão da educação pré-escolar no país se justifica no documento oficial, de acordo com Carvalho (2007), em razão: da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; das precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; das consequências negativas da privação dos meios essenciais ao desenvolvimento físico e mental saudável da criança decorrente do baixo nível sócio-econômico das famílias; e da possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar mediante a oferta de condições que lhes permitam crescer, desenvolver-se harmonicamente e realizar suas potencialidades. Ainda segundo a autora, a meta inicial

do Programa era atender, em parceria com os Estados e com o MOBREAL, 50% da população infantil entre 4 e 6 anos até o ano de 1985. Preconizava-se, para tanto, a utilização de espaços já existentes e a participação comunitária, destacando-se a alimentação e as ações de saúde como necessidades prementes (CARVALHO, 2007).

Abrantes, P. R. (1984) explicita o caráter ideológico do discurso que atribui à educação pré-escolar o papel de contribuir para o combate à pobreza, evidenciando que a superação da desigualdade social não pode ser alcançada pela via educacional:

A crítica básica a essas teorias reside no fato de que procuram extinguir a pobreza ou resolver o problema da universalização do ensino, deixando intactas as relações sociais que a geram, ignorando as relações de classe de nossa sociedade, omitindo a necessidade imperativa de uma profunda revisão, crítica, do nosso sistema escolar. (ABRANTES, P. R., 1984, p.16).

Mas se, por um lado, o caráter compensatório atribuído à educação pré-escolar desempenha um papel claramente ideológico tanto no que se refere à ocultação dos reais determinantes do fracasso escolar quanto à (im)possibilidade de superação da pobreza pela via educacional, por outro, contraditoriamente, ele chama atenção para o potencial que o cuidado e a educação de qualidade podem ter na superação ou minimização de problemas no desenvolvimento das crianças de baixa ou baixíssima renda. Baseadas em diversos estudos – inclusive de natureza longitudinal – bem como em relatórios de organismos internacionais, Freitas, Shelton e Tudge (2008) afirmam que a educação infantil é hoje considerada “uma boa estratégia de desenvolvimento econômico” em função de seus efeitos e benefícios de caráter duradouro.

Assim, em sociedades caracterizadas por profundas desigualdades sociais, como o Brasil, a educação infantil figura como uma ferramenta para **minimizar os efeitos deletérios da pobreza sobre o desenvolvimento das crianças**, contribuindo para prevenir problemas de saúde e desenvolvimento em crianças de famílias de baixa renda. Entendemos tratar-se de um trabalho *necessário* no processo de reprodução social, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, em que a efetiva superação da pobreza não se coloca como horizonte. Essa necessidade societária, no entanto, relaciona-se à prática social da educação infantil de modo indireto, sendo também (potencialmente) atendida por uma multiplicidade de outras ações em diversas esferas.

No que se refere à necessidade de **preparar as crianças pobres para a escola** como estratégia de combate aos altos índices de fracasso escolar, veremos consolidar-se historicamente uma tendência de adoção ou importação pelas pré-escolas de tradições de ação típicas da escola primária. Isso representa a introdução de CONTEÚDOS e RECURSOS vinculados essencialmente à preparação para a alfabetização e ao treino de habilidades acadêmicas:

O modelo conhecido de instituição para a infância era próximo ou igual ao da escola primária, de baixa qualidade, atestada pelo alto índice de repetência, que adotava uma pedagogia centrada no professor, recorrendo à carteira fixa, ao lápis e papel ou material mimeografado. A este arsenal, acrescentou-se a sucata. (ROSEMBERG, 2002, p.5).

Assim, no que concerne ao trabalho pedagógico propriamente dito, observamos, via de regra, a antecipação das tarefas de ensino e conteúdos próprios do Ensino Fundamental sem a preocupação com sua adequação às características e especificidades da faixa etária das CRIANÇAS atendidas. Em geral, o que ocorria era a imposição de rígidas rotinas e atividades desprovidas de sentido para as crianças, meramente exercitando habilidades de forma mecânica, fenômeno que viria posteriormente a ser alvo de críticas pedagógicas e caracterizado como *antecipação da escolarização*.

Esse dado é revelador de que a perspectiva de preparação das crianças pobres para a escola expressa historicamente menos uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança e mais a produção da *adaptabilidade* ou *ajustamento* dessa criança ao ambiente escolar, tendo em vista a redução formal dos níveis de repetência, evasão e distorção idade/série. Em outras palavras, parece construir-se a expectativa de que a prática social do ensino pré-escolar produza *crianças adaptadas ao funcionamento da instituição escolar* e, portanto, *menos propensas a “fracassar” na escola*. Para tanto, as CRIANÇAS, vistas sob a ótica da inferioridade e da carência, são precocemente submetidas às CONDIÇÕES, CONTEÚDOS e RECURSOS próprios do ambiente escolar ao qual se espera que elas se ajustem ou a ele essencialmente vinculados no sentido da prontidão.

2.2.3 A educação infantil como direito da criança

O modelo de educação infantil não-formal e a baixo custo que combate a pobreza, compensa carências e previne o fracasso escolar foi assumido pelos órgãos responsáveis pela regulação das políticas públicas de atendimento à criança pequena no Brasil, como demonstra Rosemberg (2002), em especial no período de 1970 a 1990.

O novo modelo de EI foi incorporado pelo segundo Plano Setorial de Educação e Cultura. Esse Plano concebeu a EI na perspectiva de *compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando ao combate à desnutrição e a sua preparação para o ensino fundamental* (Rosemberg, 1998). Porém, os programas foram implantados apenas no final dos anos de 1970 e início de 1980, quando apresentávamos, segundo o modelo de Cochran (1993), *condições demográficas e políticas para expansão da EI: urbanização acentuada, redução nas taxas de natalidade, despertar do ideário feminista contemporâneo, crise econômica e política em nosso contexto, do regime militar.* (ROSEMBERG, 2002, p.35, grifos nossos).

Nesse contexto, iremos observar a partir dos anos 1970 a participação de movimentos sociais na luta pela ampliação da rede de atendimento pré-escolar no país. O Movimento de Luta por Creches, fundado em 1979 na cidade de São Paulo, realizou forte pressão sobre o poder público municipal para a instalação desses equipamentos, no contexto de uma luta por direitos sociais e cidadania. Conforme Merisse (1997, p.48-49), esse movimento

(...) é resultado, por um lado, das necessidades da mulher das camadas populares, que passa a ser cada vez mais exigida no trabalho fora do lar e, por outro lado, da ação de grupos de mulheres pertencentes às camadas médias da sociedade, com orientações feministas, em alguns casos, vinculados a organizações partidárias de esquerda, que então se encontravam na clandestinidade. O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia *modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares.* (grifo nosso).

Kuhlmann Jr. (2007) destaca que a luta por creches integrava e se articulava a lutas e movimentos sociais que se generalizavam naquele momento histórico, incluindo greves, manifestações estudantis, passeatas pelas liberdades democráticas, entre outros. Assim, segundo o autor, a creche passou a ser sinônimo de *conquista*. Nesse sentido, Merisse (1997) afirma que as propostas feministas e o próprio Movimento de Luta por Creches contribuíram não só para a ampliação e melhoria no atendimento oferecido nas creches destinadas à população de baixa renda, mas também para uma nova compreensão sobre a creche. Essa instituição não deveria mais ser vista como um

mal necessário, mas como uma alternativa que poderia ser organizada de forma saudável e apropriada para a criança, desejável à mulher e à família, em suma, como um **direito da mulher e da criança**. Esse processo influenciou também as concepções e práticas das camadas médias da população, que passaram a apresentar uma crescente demanda pelo serviço de creche ou similares (MERISSE, 1997).

A compreensão da educação infantil como direito da criança e da mulher se concretizou na Constituição de 1988 que, como se sabe, foi fruto de intensos processos de mobilização social. Nela se apresenta pela primeira vez a educação infantil como uma extensão do direito universal à educação para as crianças menores de 6 anos, bem como um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o atendimento pré-escolar é também concebido como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho feminino extradoméstico (ROSEMBERG, 2002).

Com a promulgação da nova Constituição, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/ MEC), estabeleceu diretrizes gerais sobre a política para o segmento, propondo metas de expansão com atendimento de qualidade e afastando-se do modelo não-formal e a baixo custo. O documento *Política Nacional de Educação Infantil*, publicado em 1993, estabelece, entre outras coisas, a equivalência de creches e pré-escolas e a formação equivalente para os profissionais de ambas as instituições. Tais proposições, conforme Rosemberg (2002), foram elaboradas num período em que os organismos internacionais pouco atuaram na área de educação infantil em nosso país, contando com a participação de pesquisadores, movimentos sociais e usuários, num processo que representou um avanço na direção da democratização desse segmento de ensino no Brasil. A autora ressalta, contudo, que a implementação de tais propostas foi interrompida com a assunção ao poder do Governo Fernando Henrique Cardoso, que incorporou as determinações político-econômicas do Banco Mundial, as quais, no tocante à Educação Infantil, representavam "(...) a retomada da proposta de programas 'não formais' a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres" (ROSEMBERG, p.42).

Em meio a tal contexto, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Embora traga em seu bojo uma concepção liberal de educação e tenha caráter mais propriamente indicativo do que prescritivo, em pouco

alterando efetivamente a situação das escolas públicas brasileiras (SAVIANI, 1997), é forçoso reconhecer que, do ponto de vista da história da educação infantil, a LDB/96 traz avanços importantes. Primeiramente, na medida em que institui a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ademais, a Lei conserva o princípio da equivalência entre creches e pré-escolas, determinando – pela primeira vez – a inserção das creches nos sistemas de ensino municipais. Kuhlmann Jr. (2007) destaca o avanço representado pela vinculação das creches ao sistema de ensino como condição necessária (embora não suficiente) para superação da perspectiva da educação assistencialista:

A vinculação administrativa [das creches] aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos. Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JR., 2007, p.186).

Vemos, assim, consolidar-se a concepção da educação infantil como direito da criança no esteio do reconhecimento da condição da criança como **sujeito de direitos**, isto é, do reconhecimento de direitos específicos e inerentes à condição infantil. Trata-se, portanto, da afirmação da **cidadania** da CRIANÇA, que passa a ser vista como “criança-cidadã”.

A despeito do reconhecimento do direito da criança pequena à educação infantil, no plano concreto o que se observa mais de 20 anos após a promulgação da Constituição e mais de 10 anos depois da promulgação da LDB é que a universalização da oferta de atendimento pré-escolar ainda não se tornou realidade no Brasil e que o acesso a uma educação infantil *de qualidade* é ainda uma utopia para a esmagadora maioria da população infantil brasileira. Tal discrepância entre o plano do discurso e o plano da realidade concreta não é, contudo, fortuita ou mesmo inesperada.

É fundamental, em nossa análise, o reconhecimento dos avanços representados pelo reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças e da criança como portadora de direitos sociais diante de uma história marcada, como vimos, por concepções e práticas tutelares, assistencialistas e ideológicas no atendimento educacional dispensado à criança pequena. Entretanto, é preciso também

desvelar a contradição inerente à própria idéia de *direito* e ao conceito de *cidadania* na sociedade capitalista. Sem pretender abarcar a complexidade de questões envolvida nessa análise, faremos alguns apontamentos a respeito dessa problemática a partir da análise crítica do ideal da cidadania por Ivo Tonet.

Conforme Tonet (s/d), se por um lado a condição de cidadão pautada no princípio da igualdade natural representa um avanço em relação a formas de sociabilidade anteriores, considerando-se a superação da idéia de uma desigualdade natural que fundamentava a ordem feudal, é preciso compreender o solo social que lhe dá origem e suas contradições. De acordo com o autor, a análise marxista revela que a cidadania é indissociável da sociabilidade capitalista, cujo núcleo original decisivo é o ato de compra e venda da força de trabalho. Como explica Tonet (s/d), para que possa ser feito um *contrato* de compra e venda de força de trabalho, é preciso que os contratantes sejam pessoas livres, iguais e proprietárias, seja dos meios de produção ou da força de trabalho. Nesse sentido, a idéia de que todos os homens nascem livres e iguais em direito se faz socialmente (ou economicamente) relevante. Ocorre que a igualdade exigida pelo contrato é apenas a igualdade *formal*, ou seja, a igualdade na esfera jurídico-política. Essa igualdade não necessariamente se estende às demais esferas da vida social e, mais que isso, concorre para ocultar a desigualdade *real* entre os contratantes, “que consiste no fato de que o capitalista é proprietário de trabalho acumulado (isto é, de meios de produção) e o trabalhador apenas de sua força de trabalho” (TONET, s/d, p.4). Assim, a igualdade jurídica é simultaneamente expressão e condição da reprodução da desigualdade social no modo de produção capitalista: “o direito regula a atividade social no interior de uma sociabilidade fundada na desigualdade *sem, em nenhum momento, atingir a raiz dessa desigualdade*”. (TONET, s/d, p.5, grifo nosso)

Essa contradição entre o plano jurídico-formal (igualdade formal) e o plano da vida concreta das pessoas (desigualdade real) está na base da distinção estabelecida por Saviani (1997) entre objetivos proclamados e objetivos reais ao analisar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Afirma o autor:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. (...) os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante

freqüência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais (p.190).

Saviani (1997, p. 191) afirma ainda que “a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”. Podemos compreender, nesse sentido, que a idéia da criança-cidadã (sujeito de direitos) se apresenta hoje como consenso proclamado no plano ideal/ formal, sem que esse ideal represente uma efetiva superação das precárias condições de vida a que são submetidas grande parte das crianças brasileiras. Em tese, a perspectiva de se **prover melhores condições de desenvolvimento e educação**, antes circunscrita às crianças da elite, passa a ser defendida como direito também das crianças das classes populares (objetivo proclamado); no entanto, as políticas públicas para o segmento estão muito distantes de promover a superação da fragmentação sócio-econômica no atendimento à pequena infância, concorrendo, ainda hoje, para sua manutenção (objetivo real).

Isso nos mostra que a bandeira dos direitos da criança e a luta por sua garantia em nossa sociedade pode ter um caráter progressista. Retomando a análise de Tonet (s/d) sobre a questão da cidadania, podemos afirmar que não se trata de abandonar a bandeira da luta pelos direitos do cidadão e em especial da criança. Trata-se de assumi-la reconhecendo suas limitações e contradições, tendo como horizonte não a cidadania, ideal necessariamente imbricado à sociabilidade capitalista, mas a *emancipação humana*, que implica e ao mesmo tempo resulta da superação de tal sociabilidade.

No plano dos ideários pedagógicos, a consolidação da concepção da criança como sujeito de direitos no Brasil se articula à afirmação de idéias pós-modernas no campo da educação infantil. Vemos assim emergir um movimento teórico que se apóia na defesa do direito à infância, preconizando, como condição para sua garantia, o rompimento dos vínculos do atendimento educacional à criança pequena com a educação escolar. Defende-se que as instituições de educação infantil se afastem do modelo escolar, assumindo a identidade de espaços de convívio coletivo que fornecem cuidado e educação (mas não ensino) para crianças pequenas. Trata-se da perspectiva da Pedagogia da Infância (CERISARA, 2004; FARIA, 1999, 2005; NASCIMENTO, 2005; ROCHA, 1999; VALVERDE, 2004), que preconiza a valorização das “experiências

infantis” e assume como princípio pedagógico a idéia de que o professor deve “seguir as crianças”, orientando-se por seus interesses, necessidades e desejos. Recusa-se, nesse sentido, a adoção de um currículo para a educação infantil, uma vez que o foco não deve estar nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas relações educativo-pedagógicas. Enfatiza-se a importância de que nos “espaços de convívio coletivo” as crianças possam:

(...) dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções (...) (FARIA, 2005, p.76)

O movimento da Pedagogia da Infância coloca em questão o problema da identidade ou especificidade da educação infantil, segmento cuja história foi marcada pela importação de tradições de ação próprias a outros contextos institucionais, destacando-se o contexto doméstico, hospitalar e da escola primária, como visto. Isso é feito, contudo, a partir de uma perspectiva pautada pela *agenda pós-moderna*.

Como esclarece Stemmer (2006), o termo agenda pós-moderna refere-se a uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que, embora diversas, compartilham como traço essencial a ruptura com o projeto iluminista de emancipação, a recusa das grandes narrativas, a negação da objetividade do conhecimento, a impossibilidade da verdade e um profundo relativismo ontológico e epistemológico. Em sua tese de doutorado, a autora explicita o caráter pós-moderno das proposições da abordagem *Reggio Emilia* em educação infantil, a qual comparece como um dos principais referenciais na construção de uma Pedagogia da Infância no Brasil.

Um dos eixos centrais dessa perspectiva e que evidencia sua filiação aos ideais pós-modernos é a negação do ensino e da transmissão do conhecimento. Stemmer (2006, p.107) reporta que um dos princípios defendidos por Lóris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilio, é que os professores aprendam a “nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas”. Valoriza-se, assim, a construção espontânea do próprio conhecimento pela criança. Como denuncia Arce (2004), tais pressupostos expressam uma tendência de esvaziamento do ensino, que não se restringe ao segmento da educação infantil mas incide também sobre os demais níveis de ensino em nosso país na contemporaneidade como expressão do pensamento pós-moderno²⁸.

²⁸ É interessante perceber que, assim como afirmamos anteriormente em relação ao caráter compensatório da educação infantil que ganhou força na década de 1970, também a tendência de esvaziamento do ensino remete às

Em síntese, no ideário da Pedagogia da Infância a CRIANÇA é concebida como sujeito de direitos e protagonista que constrói espontaneamente seus próprios conhecimentos. O CONTEÚDO essencial são as experiências infantis, ou seja, aquilo que a criança é capaz de aprender por si própria a partir de vivências lúdicas e atividades de recreação. RECURSOS (materiais) e CONDIÇÕES assumem importância central, na medida em que se compreende o professor como organizador de ambientes favoráveis à aprendizagem que possibilitem a exploração e experimentação infantil espontânea. Parece-se almejar produzir, essencialmente, *crianças felizes*, que vivenciem plenamente o “direito à infância”²⁹.

Como já indicamos em nossa dissertação de mestrado, a Pedagogia da Infância parece apoiar-se na apreensão da criança como *sujeito empírico* (SAVIANI, 2004), sem alcançar sua dimensão de *sujeito concreto*. A categoria de indivíduo empírico proposto por Saviani (2004) refere-se a “(...) aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (p.44). Essa categoria refere-se, portanto, às características aparentes e imediatas do sujeito. Compreender o indivíduo como sujeito concreto, por sua vez, implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno.

Como indivíduo empírico, dessa forma, “(...) a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2004, p.49). Apreendê-la como sujeito concreto, no entanto, implicaria compreender qual a contribuição que o atendimento educacional coletivo institucional poderia trazer tendo como referência os interesses da criança pequena *do ponto de vista histórico e de classe social*.

Em uma sociedade de classes, não é possível se apreender a criança como sujeito concreto se ela for pensada como criança em abstrato. É preciso

próprias origens desse segmento de ensino, remontando às idéias de Froebel, cuja pedagogia se assenta em uma concepção naturalizante do desenvolvimento infantil e na valorização da espontaneidade e das forças espirituais imanentes da criança (ARCE, 2002).

²⁹ Arce (2004) denuncia a fetichização da infância subjacente aos postulados da Pedagogia da Infância. A autora aponta o caráter idealista do desejo de fazer da educação infantil um refúgio das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea, o qual se pauta na idealização da infância como naturalmente detentora dos germens da bondade, sinceridade e solidariedade humana.

compreendê-la essencialmente a partir de sua classe social de origem, daí depreendendo-se quais sejam seus interesses e necessidades *para além da aparência* da condição infantil. A análise histórico-crítica do papel da educação escolar, que se posiciona claramente ao lado dos interesses dos dominados (SAVIANI, 1987), pode elucidar, nesse sentido, de que forma a educação escolar pode, em qualquer um de seus níveis, responder às necessidades e anseios da classe que almeja a transformação radical da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica evidencia que a democratização do conhecimento sistematizado (entendido como patrimônio humano-genérico) pode se constituir em ferramenta das classes oprimidas no processo de transformação social, na medida em que representaria a concretização da necessidade revolucionária de que os *dominados dominem aquilo que os dominantes dominam*. O conhecimento científico, filosófico e estético pode, assim, constituir-se em uma ferramenta de análise da realidade social e suas contradições, instrumentalizando a classe dominada na luta pela transformação dessa realidade. O que ocorre porém é que, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, os indivíduos das classes oprimidas são expropriados do direito ao conhecimento desde a mais tenra infância.

Evidencia-se, assim, a importância da luta pela democratização de um *ensino* infantil de qualidade e da afirmação da escola de Educação Infantil como instituição de *socialização do conhecimento*. Concordamos com Arce (2007), nesse sentido, quando afirma que o principal direito a ser respeitado na escola de educação infantil é o direito ao *conhecimento*, cuja garantia é propulsora do desenvolvimento infantil. A Pedagogia da Infância, ao contrário, em nome de um suposto respeito à condição infantil, contribui para reafirmar a negação do direito ao conhecimento, revelando, portanto, um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos senão o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado.

2.3 CAISAP à luz do desenvolvimento histórico da educação infantil

O principal objetivo da análise histórica foi identificar as principais necessidades societárias vinculadas à emergência e consolidação do ensino pré-escolar

como prática social específica. Vimos, assim, que as necessidades primárias de garantia da sobrevivência e socialização da criança pequena passaram a ser objeto, com o advento da sociedade capitalista e das transformações inerentes ao seu desenvolvimento, de práticas institucionalizadas. Foram importantes determinantes no delineamento de novas tradições de ação voltadas ao cuidado e socialização da criança pequena a necessidade de **cuidar das crianças enquanto as mães trabalham**, entendida como uma demanda de caráter essencialmente econômico tornando viável e maximizando a exploração da força de trabalho de homens e mulheres na sociedade capitalista; em articulação com a necessidade de **disciplinar as crianças proletárias** e suas famílias; contribuindo assim para **apaziguar as relações sociais** em uma contexto de profunda desigualdade.

Ao longo de sua história, o atendimento educacional dirigido à criança em idade anterior ao ingresso na escola primária esteve também vinculado à necessidade de **minimizar os efeitos deletérios da pobreza sobre o desenvolvimento das crianças** em um modo de organização social em que a efetiva superação da pobreza não se coloca como horizonte. Também aqui observamos as instituições de educação infantil desempenhando por meio do caráter assistencialista o papel de apaziguamento das relações sociais. Acreditamos, no entanto, que essa necessidade societária relaciona-se à prática social da educação infantil de modo indireto, sendo (potencialmente) atendida por uma multiplicidade de outras ações em diversas esferas. Isso porque, em nossa análise, a minimização dos prejuízos causados pela pobreza não se vincula necessariamente ou exclusivamente à especificidade do atendimento educacional, diferentemente do que ocorre em relação à necessidade de **preparar as crianças pobres para a escola**. Como visto, estabeleceram-se historicamente tradições de ação institucional visando promover o ajustamento da criança aos padrões típicos de funcionamento da instituição escolar, em uma perspectiva compensatória e com a finalidade última de reduzir os índices de fracasso escolar.

Instituições de educação infantil surgiram e se consolidaram ainda como possibilidade de **prover melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças da elite**. Em um momento posterior da história, esse objetivo passou também a ser proclamado para as crianças das classes populares, sem que, contudo, as condições materiais para tanto tenham sido garantidas pelas políticas públicas do setor. É

interessante perceber que a perspectiva de se prover melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças (sejam as crianças da elite, seja a criança em abstrato) assume diferentes significados em função de diferentes modos de se conceber o fenômeno do desenvolvimento infantil, o papel da educação nesse processo e quais elementos da cultura material e espiritual devem ser transmitidos aos pequenos. Educar a criança pequena pode significar, nesse sentido, socialização, estimulação, recreação, ensino, etc. Esses diferentes significados informam diferentes formas de se organizar a prática e os contextos em que ela ocorre.

Um último aspecto a ressaltar é o fato de que a análise apresentada no item anterior revela uma contradição essencial subjacente à educação infantil em seu desenvolvimento histórico. Pode-se concluir que sua emergência como prática social deriva das características e contradições próprias da sociedade capitalista, e que o desenvolvimento histórico dessa prática só pode ser compreendido como parte do desenvolvimento social mais amplo, em relação com suas demandas e contradições. Dessa forma, a educação infantil respondeu historicamente e ainda responde a motivações essencialmente econômicas e ideológicas. Por outro lado, contraditoriamente, a emergência de tal prática social representa a possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento das práticas educativas dirigidas à criança pequena. Com a emergência de uma prática social específica voltada à promoção do desenvolvimento e da educação da criança em seus primeiros anos de vida, abre-se a possibilidade histórica da identificação e construção das melhores condições possíveis para o desenvolvimento e a educação da criança pequena, tornando-se o ensino pré-escolar um objeto de pesquisa e debate social.

Feito esse movimento analítico, podemos contextualizar a prática singular-concreta da unidade escolar sob a análise e o produto por ela almejado à luz do desenvolvimento histórico dessa prática social específica. Trata-se de compreender como as necessidades societárias que historicamente motivaram a difusão do atendimento educacional à criança pequena se manifestam e se concretizam nessa prática singular-particular.

Dadas as condições de atendimento, particularmente no que se refere à duração da jornada diária, podemos concluir que a necessidade de cuidar das crianças enquanto as mães trabalham não é atendida ou resolvida por meio dessa prática social,

ou o é apenas parcialmente. O fato de que as crianças permanecem na escola por apenas meio período implica que no restante do dia elas (provavelmente) ficam sob tutela de algum outro adulto. Isso significa que um dos pais ou responsáveis não trabalha fora do domicílio em período integral ou, caso ambos trabalhem, algum outro membro da família assume essa tarefa ou alguém é contratado pela família para assumir essa função. Entendemos ser esta muitas vezes uma característica decisiva em relação à origem sócio-econômica das crianças atendidas.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a função de guarda é inevitavelmente desempenhada pela escola durante o período em que a criança permanece na instituição:

(...) a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as freqüentam. (...) As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, apresentam-se à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. (KUHLMANN, 2005, p.61)

Nesse sentido, embora a necessidade de cuidar das crianças enquanto as mães trabalham seja apenas parcialmente ou mesmo não seja atendida por esta prática social concreta, ressalta-se que a alimentação, higiene e segurança das crianças são garantidas *enquanto* a criança está na escola. Assim, entendemos que o objetivo de cuidar não deixa de estar presente como norteador da prática, mas se manifesta como algo secundário, subordinado a objetivos outros ou ainda como condição para a realização de outros objetivos.

Em nossa análise, essa prática singular-concreta se orienta fundamentalmente pela perspectiva de **prover melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças**. O produto da prática – CAISAP (*crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola*) – revela justamente o significado particular atribuído à educação e promoção do desenvolvimento da criança pequena. Prover melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças significa promover sua autonomia e seu desenvolvimento intelectual e social, prepará-la para a escola e garantir seu bem-estar (alegria). Isso é alcançado nessa unidade escolar, na perspectiva das professoras, por meio do *ensino*. Assim, outro dado que nos ajuda a compreender o significado que a perspectiva de prover melhores condições de desenvolvimento e educação para as crianças assume nessa

prática singular-concreta é a recusa das professoras em caracterizar sua prática como a *socialização* das crianças. Em um dos encontros de grupo uma das professoras afirmou que embora grande parte dos professores de educação infantil entendam que o principal objetivo de sua prática é socializar a criança pequena, a real função da prática do professor é ensinar: “o *único objetivo da escola é ensinar*”.

Podemos ainda entender que o objetivo de preparação para a escola está presente nessa prática, mas não como motivo dominante. Preparar para a escola aparece como não o tradicional treino mecânico de habilidades e conteúdos que serão necessários na vida escolar, mas como uma consequência indireta subordinada à realização do motivo dominante: educar e promover o desenvolvimento das crianças.

A título de síntese do capítulo apresentamos, por fim, algumas considerações. A análise apresentada nesse capítulo parte do entendimento de que a prática concreta em questão constitui uma expressão *singular-particular* da prática do ensino na educação infantil. A partir do estudo sobre essa prática, hipotetizamos as relações entre CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS – CONDIÇÕES como relações abstratas universais dessa prática social. Realizamos, portanto, uma tentativa de redução do fenômeno a uma abstração (*germ-cell*).

A afirmação do caráter universal abstrato dessas relações significa que as diversas expressões particulares e singulares dessa prática constituem diferentes modos de se organizar e confrontar as relações entre CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES como forma de atender as necessidades societárias que motivam e impulsionam o desenvolvimento dessa prática social, as quais buscamos identificar no segundo item desse capítulo.

A utilização do modelo apresentado na figura 1 como ferramenta de análise da prática singular-concreta em questão implica o movimento de *ascensão do abstrato ao concreto*. Se essa prática forneceu as bases empíricas para a construção do modelo, trata-se agora de retornar a ela e compreender como as relações hipotetizadas como universais se expressam e se concretizam nessa prática singular-particular. Buscamos realizar esse movimento no próximo capítulo, aprofundando a compreensão sobre as relações refletidas no modelo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS RELAÇÕES “CRIANÇA(S)– CONTEÚDO–RECURSOS–CONDIÇÕES”

Capítulo 3: Análise das relações “Criança(s) – Conteúdo – Recursos – Condições”

No presente capítulo damos continuidade à análise iniciada no capítulo anterior. A partir dos relatos das observações realizadas nas salas de aula do maternal, jardim I e jardim II e de conteúdos de discussão em grupo ocorridas no processo de formação continuada, buscamos compreender como se realizam e se concretizam as relações entre CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES nessa prática singular-concreta. Isso significa investigar como as professoras trabalham com as relações hipotetizadas como essenciais na prática do ensino na educação infantil tendo em vista realizar o produto dessa prática.

Esse movimento de análise permitiu constatar a potencialidade e o alcance da unidade de análise proposta na pesquisa como instrumento de análise da realidade escolar, conduzindo a uma compreensão mais aprofundada das próprias relações, que passaram a ser compreendidas com maior profundidade e elaboração. Esse movimento permitiu ainda elucidar e diferenciar os fenômenos objetivos que estão contidos em cada uma das categorias do modelo ou, em outras palavras, as diversas dimensões ou aspectos que constituem CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES e que são confrontados pelo professor de educação infantil em sua atividade. Ao longo da análise, pudemos aprofundar nossa compreensão sobre o papel do produto da prática (*crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola*) como elemento que atribui um significado determinado às relações C-C-R-C, constituindo um norte orientador das ações das professoras, embora nem sempre plenamente realizado.

3.1 As relações entre criança(s), conteúdo, recursos e condições na prática do professor de educação infantil

A partir das respostas do questionário e das discussões realizadas com o grupo de professoras, foi possível caracterizar o percurso metodológico por elas realizado em sua prática, representado na figura 2:

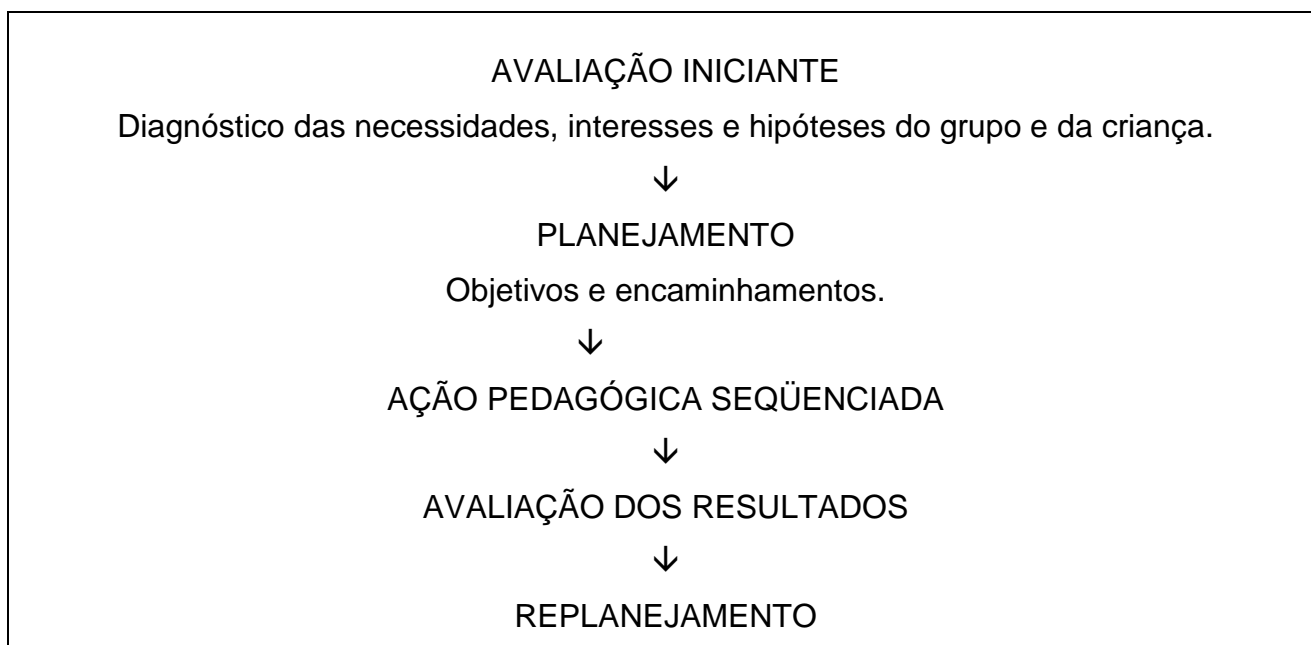


Figura 2: Percurso metodológico da prática pedagógica das professoras sistematizado a partir dos resultados do questionário e do conteúdo das discussões em grupo

As professoras consideram que o percurso “avaliação iniciante – planejamento – ação pedagógica seqüenciada – avaliação dos resultados - replanejamento” deveria ser um “esquema” universal do trabalho pedagógico, não sendo específico ou peculiar da educação infantil. Sem adentrar em um exame do percurso descrito pelas professoras e sua coerência ou adequação a uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica do ensino na educação infantil, sua caracterização como universal por parte do grupo nos leva a refletir sobre a especificidade do ensino nesse segmento. Parece que sua especificidade não se explica tanto por sua forma, uma vez que, em certa medida, essa forma pode ser comum a todos os níveis de ensino, mas deve ser buscada em seu *conteúdo*, que por sua vez está inerentemente em relação com CRIANÇA(S), RECURSOS e CONDIÇÕES e com o produto almejado pela prática.

A pedido da pesquisadora, as professoras explicaram que a avaliação iniciante é feita tanto em termos do grupo quanto de cada criança individualmente e tem como objetivo “*descobrir em que momento a criança está, ou seja, o que ela sabe fazer ou o que ela já conhece*”, ou ainda “*para ver as necessidades do grupo, de cada criança*”. Segundo uma das professoras, “*esta avaliação é determinante para saber como fazer*

para a turma avançar”. A avaliação iniciante se dá de forma “oral, através de observações ou dos trabalhos”.

A ação pedagógica seqüenciada refere-se à necessidade de avaliar os resultados atingidos a cada momento do trabalho, a cada aula, como condição para planejar as próximas intervenções, tendo como norte o objetivo:

Vou te dar um exemplo de uma ação seqüenciada num trabalho que eu fiz com pintura... então primeiro a avaliação iniciante... eu dei pintura a dedo pra eles; eles já fizeram um trabalho lindo de pintura a dedo no ano passado, então se eu ficar na pintura a dedo vou ficar na zona real deles, porque eles já sabem tudo de pintura a dedo... então vou passar pro pincel... primeira vez que eu dei o pincel... o que eu percebi? que eles não tinham controle do pincel e misturavam todas as cores, todos eles... então qual é o próximo passo, eu vou trazer elementos que façam eles controlarem a ação com o pincel... aí vai, aí eu percebi que eles controlaram, mas continuavam misturando... aí o que eu vi? Que eles não sabem fazer linha. Então eu trouxe no outro dia uma figura com traçados, mostrei... aí eles começam a perceber as linhas. Aí num dia eles fizeram linha com uma cor, no outro preenchemos aquele espaço branco todo com outra cor, quer dizer, pra aprender a separar uma cor da outra, pra poder ter uma forma. Já fez linha, já percebeu a diferença de uma cor da outra, aprendeu a controlar o pincel... então eu vou dar duas cores juntas, vamos cobrir todo o espaço da folha compondo com as duas cores, e assim por diante. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008).

É importante perceber que há uma seqüência previamente delineada, mas como essa seqüência vai se concretizar e se desenvolver “vai depender do grupo”.

Acreditamos e buscamos demonstrar a seguir que as ferramentas metodológicas descritas pelas professoras, dentre elas a ação pedagógica seqüenciada, podem ser interpretadas como instrumentos para confrontar as relações entre CRIANÇA(S), CONTEÚDO e RECURSOS sob CONDIÇÕES determinadas. Desenvolvemos a seguir essa argumentação, tomando como foco inicialmente a relação CRIANÇA(S)-CONTEÚDO, em seguida a relação CRIANÇA(S)-RECURSOS e por fim a relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS. Embora tomemos como foco inicialmente relações entre pares de elementos, ficará evidente ao longo da análise que as relações C-C-R-C devem ser compreendidas como um sistema de relações, no sentido de que as diversas categorias se condicionam mutuamente. Assim, procuramos construir a argumentação de modo que cada nova análise apresentada possibilite enxergar com maior riqueza de elaboração a complexidade das relações em pauta, re-significando o conteúdo anteriormente trabalhado.

Esperamos também evidenciar ao longo da análise que o produto da prática (CAISAP) tem o papel fundamental de atribuir significado às relações C-C-R-C nessa prática concreta.

3.1.1 Relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO

A avaliação iniciante revela para a professora o **estado atual da CRIANÇA**, “o momento em que ela está”, “o que ela já sabe fazer” e “o que já conhece”, que é condição para se identificar qual CONTEÚDO pode (ou deve) ser trabalhado com esta criança e quais RECURSOS serão necessários, considerando-se as CONDIÇÕES sob as quais se realiza o processo de ensino-aprendizagem. O diagnóstico do estado atual da CRIANÇA é importante, como visto, “*para saber como fazer para a turma avançar*”, bem como porque, conforme relato de uma professora em uma discussão em grupo: “*eu também não posso exigir o que ele não pode, o que ele ainda não é capaz naquele momento*”.

É interessante notar que a preocupação manifestada pela professora ao descrever a ação pedagógica seqüenciada revela o objetivo de promover o desenvolvimento psíquico da criança. Não serve qualquer CONTEÚDO, mas um conteúdo “*que faça a turma avançar*”. O objetivo de fazer as crianças avançarem em seu desenvolvimento remete ao produto da prática (CAISAP), ou seja, à expectativa de produzir o desenvolvimento intelectual das crianças. O conteúdo que já é dominado pela criança, como, no caso, a pintura a dedo, não faria o grupo avançar em termos do **desenvolvimento intelectual**, pois as professoras compreendem, como revelado em um dos encontros com o grupo, que “*se você não puxa o desenvolvimento, a criança vai ficar ali... o professor tem que puxar o aluno*”.

Podemos interpretar a preocupação em se apreender por meio da avaliação iniciante o estado atual das crianças (em termos do desenvolvimento intelectual já alcançado e do conhecimento já dominado) com a finalidade de orientar a seleção de CONTEÚDO que faça esse desenvolvimento avançar como o movimento entre o que Vigotski (2001b) denominou de *zona de desenvolvimento real/atual* (ZDR) e *zona de*

desenvolvimento potencial (ZDP). A primeira refere-se aos ciclos de desenvolvimento já percorridos e se expressa nas tarefas que a criança já domina e é capaz de realizar com autonomia. A segunda refere-se às funções psicológicas *em processo de desenvolvimento* e se expressa nas tarefas que a criança consegue realizar *sob orientação*. Tais conceitos trazem em si uma determinada compreensão acerca das relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem, segundo a qual o ensino que apenas exercita o que já foi alcançado em termos do desenvolvimento mental pela criança (ZDR) não tem efeito sobre ou não contribui para o desenvolvimento psíquico infantil. O bom ensino, afirma Vigotski (2001b), é aquele que guia o desenvolvimento, que o antecede para promovê-lo, que engendra ou incide sobre a zona de desenvolvimento potencial. Da mesma forma, o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento potencial (“*o que ele não pode, o que ele ainda não é capaz naquele momento*”) é também infrutífero.

Assim, por constituir uma das dimensões do produto almejado da prática (CAISAP), o significado de *desenvolvimento intelectual*, ou seja, a compreensão acerca da natureza desse desenvolvimento e sobre como *produzi-lo* (“*o professor tem que puxar o aluno*”), atribui um significado determinado às relações C-C-R-C.

A compreensão histórico-cultural sobre o processo de desenvolvimento intelectual atribui destaque ao papel do CONTEÚDO e à relação que a(s) CRIANÇA(S) estabelece(m) com ele. Podemos compreender, pautando-nos na análise vigotskiana, que *o desenvolvimento intelectual é produto da relação que a criança estabelece com o conteúdo*. Em outras palavras, a apropriação do conteúdo pela criança promove o desenvolvimento de suas funções psicológicas, entre elas o pensamento.

Quando, ao descreverem sua própria prática, as professoras afirmam que é preciso ensinar um conteúdo que faça a turma *avançar*, portanto não um conteúdo já dominado pelo grupo, nem algo que esteja além das possibilidades das crianças naquele momento; quando defendem que o professor deve “puxar o aluno” (caso contrário o desenvolvimento da criança permanecerá estagnado); ou ainda, como já mencionado no capítulo anterior, quando atribuem o desenvolvimento da criança a “*todo o conhecimento que ela foi adquirindo desde que entrou na escola*”, as professoras revelam uma compreensão que, em princípio, se mostra consoante com a perspectiva vigotskiana.

Essa compreensão é um dos elementos que orienta a decisão das professoras sobre o *que ensinar*.

Assim, ao selecionar o conteúdo de ensino (o que ensinar), o professor de educação infantil confronta a relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO, cujo significado advém da expectativa acerca do que se pretende produzir (desenvolvimento intelectual) e da compreensão sobre como produzir o que se pretende. É também ao confrontar essa relação que o professor pode selecionar os RECURSOS necessários para o ensino de determinado CONTEÚDO para determinadas CRIANÇA(S), sob determinadas CONDIÇÕES.

3.1.1.1 Estado atual da(s) criança(s) e a criança em desenvolvimento

Como já discutido, o **estado atual da(s) criança(s)** constitui um aspecto fundamental da relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO a ser considerado pelo professor no planejamento das atividades de ensino. A estratégia da avaliação iniciante tem justamente o papel de caracterizar esse estado atual, dando subsídios para a avaliação pelo professor de educação infantil de qual CONTEÚDO é possível e desejável ensinar (por meio de quais RECURSOS, considerando-se as CONDIÇÕES de ensino, tendo como referência o produto da prática).

Os dados sugerem que o estado atual da(s) criança(s) engloba diversos aspectos a serem considerados pelas professoras. Aquilo que as CRIANÇAS já sabem fazer e já conhecem é um deles (nível de desenvolvimento intelectual já alcançado e conhecimentos já assimilados). Podemos considerar como um segundo aspecto do estado atual das crianças sua faixa etária ou período do desenvolvimento. Como já apontado no segundo capítulo dessa tese, ‘respeitar as características da faixa etária’ apareceu nas respostas ao questionário como um objetivo da educação e em posterior discussão com o grupo foi entendido como uma condição para a realização do trabalho pedagógico.

No primeiro encontro com o grupo, em que se discutiu o conteúdo das respostas ao questionário, uma professora chamou a atenção para o caráter geral dos objetivos levantados pelo grupo:

Acho que os objetivos aparecem também como sendo únicos para todas as turmas, o mesmo objetivo para todas as faixas etárias, embora a gente fale 'respeitamos a faixa etária, as necessidades e interesses de cada criança', a gente vê que é uma unificação de objetivos... eu percebo isso, aqui a gente está falando de objetivos da educação infantil... então na verdade a gente olhando aqui não dá pra ver o que é da criança menor, o que é da criança maior. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008)

Definir objetivos e conteúdos para a 'criança menor' e para a 'criança maior' implica conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o conhecimento pela professora das características próprias da faixa etária aparece como importante elemento orientador da prática pedagógica:

you não vai se irritar quando a criança fala alto, você não vai se irritar com a criança que não pára no lugar, não vai se irritar com as mordidas, as brigas por causa de brinquedo... porque você sabe que é natural. E você sabe também que você tem que tirar ele desse momento. É daí que vem a facilidade de selecionar o conteúdo: se eu sei que ele morde, então qual o conteúdo que eu vou trabalhar: esse, esse, aquele. (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008).

Podemos entender que o que a professora chama de “natural” da faixa etária refere-se às características *esperadas* em determinado período do desenvolvimento. É interessante notar que o reconhecimento do que é esperado para a faixa etária é acompanhado pela afirmação da necessidade de intervenção do educador para que a criança avance em seu desenvolvimento, como fica evidente no momento em que a professora afirma que “*tem que tirar ele desse momento*”. Quando afirma que “*se eu sei que ele morde, então qual o conteúdo que eu vou trabalhar: esse, esse, aquele*”, a professora evidencia que o conhecimento das **características esperadas para determinada faixa etária** orienta a seleção dos CONTEÚDOS de ensino.

Uma afirmação da professora do jardim I registrada no diário de campo revela que sua ação pedagógica se pauta na compreensão de que determinadas características são próprias e esperadas para a faixa etária:

[A professora] me explica posteriormente que não é possível exigir silêncio e atenção o tempo todo em uma sala de jardim I, e que o professor que atua com essa faixa etária precisa entender que em alguns momentos a sala ficará mesmo barulhenta, agitada e até caótica. Tenho a impressão de que nos momentos que realmente importam a professora consegue manter a atenção das crianças. (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)

A habilidade da professora em coordenar ou intercalar momentos de dispersão e concentração é notável e pode ser percebida nos momentos que antecedem a atividade de pintura e na atividade propriamente dita:

*A professora encerra a roda e pede para que as crianças se sentem às mesas. **Várias crianças pegam brinquedos no canto da sala e engajam-se em interações e brincadeiras.** Apenas algumas se dirigem às mesas. **Algumas até mesmo saem da sala e vão ao banheiro ou permanecem brincando do lado de fora próximas à porta.** A professora não se manifesta e começa a preparar os materiais para a atividade de pintura. (...) [em seguida] pede a todas as crianças que se sentem para começar a atividade de pintura. A professora começa a cantar uma canção e é rapidamente acompanhada pelo grupo – a letra diz: “um, dois, três, acabou a vez, quem ficar por último vai virar freguês”, indicando que é hora de todos se sentarem. Cantar a música parece significar que é hora de parar com a “bagunça” e agitação. **Algumas crianças se sentam, mas outras ainda permanecem em ações paralelas.** (...) a professora distribui as folhas para pintura (...) **As crianças parecem começar a engajar-se na atividade.** A professora mostra as tintas que serão usadas: amarelo e azul. Pergunta para o grupo se conseguem se lembrar dos nomes das cores e todas as crianças se lembram. Uma das crianças diz que vão fazer uma mágica e vai ficar verde. (...) A professora coloca o equivalente a duas colheres de tinta amarela na folha de cada criança. Elas começam a espalhar a tinta com as mãos. **A partir desse momento todas as crianças estão plenamente engajadas na atividade.** (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)*

A ação da professora se orienta pela compreensão de que, em função das características próprias à faixa etária, “*não é possível exigir silêncio e atenção o tempo todo em uma sala de jardim I*”. Assim, ela entende que os momentos de dispersão são, por um lado, inevitáveis, e por outro necessários para que as crianças possam se concentrar durante as atividades essenciais, ou “*nos momentos que realmente importam*”. Essa compreensão advém do conhecimento sobre as propriedades do período do desenvolvimento em que se encontram as crianças do jardim I, que se caracteriza, por exemplo, pelo predomínio ainda da atenção involuntária (MUKHINA, 1996).

A questão do conhecimento sobre os períodos do desenvolvimento infantil emergiu também durante uma discussão sobre a dificuldade sentida pelas professoras em identificar resultados nas turmas de crianças menores. O grupo considerou que isso acontece por falta de conhecimento sobre as características da fase do desenvolvimento da criança: “*Por que é que a gente não vê o rendimento? Porque falta conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Quando a gente conhece a criança de três anos, a gente sabe dizer: o que eu posso esperar dessa criança.*”. Outra professora reafirmou essa explicação: “*O que falta mesmo é o conhecimento do desenvolvimento da criança... porque sem isso acho que fica difícil mesmo*”.

Portanto, assim como a seleção do conteúdo e a condução das atividades pedagógicas, a avaliação dos resultados exige também conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, o que fica evidente na discussão desencadeada pela seguinte colocação de uma professora do maternal: *“essa fase é terrível, né? Porque de repente, num dia ele faz um desenho, você acha que ele avançou... mas depois, naquele mesmo dia, ele faz um outro desenho, você acha que não avançou”*. Todo o grupo de professoras que participavam da discussão concordou com essa constatação e uma das delas afirmou: *“é o vai e vêm”*. Uma professora afirmou que a teoria do desenvolvimento infantil ajuda a entender e lidar com esse fenômeno: *“se não fosse a teoria explicar, a gente ia ficar se perguntando ‘ai meu Deus, e agora? O que será que está acontecendo?’*”.

Vemos assim que a(s) teoria(s) do desenvolvimento a que as professoras tiveram acesso em sua trajetória de formação (inicial e continuada) permitiram superar a compreensão do desenvolvimento infantil como um simples processo linear e evolutivo, caracterizado por meros acúmulos quantitativos sucessivos. Posicionando-se de forma crítica a essa concepção de desenvolvimento psíquico infantil, Vigotski (1995, p. 141) concebe esse processo como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

As professoras consideram que o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil envolve a compreensão sobre *como a criança pensa e como ela se comporta* em cada período do desenvolvimento. Conforme respostas ao questionário, as professoras entendem ser necessário o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança *“para podermos trabalhar com ela, pois se não sabemos muitas vezes trabalhamos algo que está muito além do entendimento da criança e assim o nosso trabalho não valeria de nada”*. Trata-se da preocupação com a adequação do CONTEÚDO ao período do desenvolvimento da CRIANÇA. Vale destacar que nas respostas ao questionário aparece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras a *ausência de um currículo delineado por faixa etária*.

Assim, em síntese, conhecer o estado atual da(s) criança(s) implica conhecer o *período do desenvolvimento* em que se encontra(m) a(s) criança(s), o que indica o que é esperado em termos de seu **funcionamento psíquico e comportamental**. Esse conhecimento orienta a seleção de CONTEÚDOS de ensino e definição de objetivos pedagógicos de acordo com a faixa etária ou, mais precisamente, com o período do desenvolvimento da CRIANÇA.

É importante destacar que a referência à faixa etária não é um sinônimo de período do desenvolvimento. Durante uma discussão em grupo, uma das professoras alertou que *“é difícil falar em faixa etária, porque às vezes eu tenho crianças no jardim II que já fazem coisas que a gente espera pro pré, ou o contrário...”*. Nesse contexto, a diretora complementou que *“por isso é tão importante o professor conhecer a criança de 0 a 6 anos, porque ele tem uma criança de 6 anos mas que ainda está lá nos 4, então ele precisa conhecer essa periodização”*.

Essa problemática incita a reflexão sobre o caráter não natural das características esperadas em termos de funcionamento psíquico e comportamental em cada período do desenvolvimento da criança. A psicologia histórico-cultural revela que nem o conteúdo dos estágios de desenvolvimento nem sua seqüência no tempo são universais e imutáveis, mas determinados pelas condições sócio-históricas concretas. Assim, não é a idade da criança em si que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, mas as condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. (LEONTIEV, 2001b). Isso permite compreender porque uma criança de 6 anos funciona de acordo com o esperado para uma criança de 4, como relata a diretora.

A afirmação do papel crucial das condições concretas de vida se apóia na constatação de que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural previamente delineado, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas não é mera manifestação de potências internas previamente dadas nem simples resultado da maturação biológica. Também não é fruto da mera interação entre fatores biológicos e sociais. O psiquismo se constitui como tal na relação que a criança estabelece com o mundo, por meio de sua atividade. Dessa forma, as condições concretas de existência e o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema das relações humanas são fatores

determinantes no desenvolvimento de sua subjetividade. Conforme Leontiev (2001b, p. 63):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Por essa razão, compreender o processo de desenvolvimento infantil e seus diferentes estágios implica analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida. Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade da criança desempenha o papel de *atividade principal*, governando as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade. Os processos psicológicos diretamente relacionados à atividade principal constituem as *linhas centrais de desenvolvimento* em um determinado estágio – trata-se das funções psicológicas que se encontram em período ótimo de desenvolvimento. Os processos psíquicos secundários constituem *linhas acessórias de desenvolvimento*. A compreensão da dinâmica entre linhas centrais e acessórias revela para o educador, conforme Elkonin (1987b), a sensibilidade de determinados períodos do desenvolvimento a determinados tipos de influência educativa. Vale lembrar, como ensinou Vygotski (1996), que os processos que constituem linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte e o oposto também é verdadeiro.

Ao colocar em evidência a dinâmica do processo de desenvolvimento infantil, ou seja, suas leis internas, Vygotski (1996) pretendia superar a análise descritiva do desenvolvimento psíquico, que se baseia nos sintomas ou indícios externos que diferenciam os diversos períodos. O autor buscava apreender aquilo que condiciona ou determina tais sintomas, indo além da aparência e apreendendo as determinações essenciais. Entendemos, assim, que conhecer a periodização do desenvolvimento significa compreender a **lógica interna do processo de desenvolvimento infantil**, o percurso desse desenvolvimento, quais as conquistas essenciais de cada período e que outras conquistas elas tornam possíveis no período seguinte.

Não se trata apenas, portanto, de conhecer as características de cada período do desenvolvimento. Tal conhecimento é, sem dúvida, relevante, uma vez que o professor de educação infantil ensina crianças que estão em um determinado período do

desenvolvimento. Por outro lado, é preciso considerar que o estado atual da(s) criança(s) em termos do período do desenvolvimento em que se encontra(m) não tem um caráter estático. O estado atual é sempre um momento de um *processo* de desenvolvimento. Assim, o professor de educação infantil se defronta com uma criança em um determinado período do desenvolvimento (estado), que é ao mesmo tempo uma **criança em desenvolvimento** (movimento).

A *criança em desenvolvimento* encontra-se em pleno processo de acúmulo de experiência interna (VIGOTSKI, 2001b) possibilitado pelas diversas aprendizagens a ela oportunizadas. Assim, o que era inacessível torna-se acessível, o que era incompreensível torna-se compreensível, o que era difícil torna-se fácil, o que era desenvolvimento potencial converte-se em desenvolvimento efetivo ou real (VIGOTSKI, 2001b). Nesse sentido, a seleção de CONTEÚDOS e RECURSOS e a organização das CONDIÇÕES de ensino têm como referência uma criança diferente a cada momento. Dessa forma, o objetivo de produzir CAISAP é continuamente ressignificado, no sentido de que a autonomia e o desenvolvimento intelectual e social alcançados a cada momento colocam continuamente novas possibilidades como horizonte do trabalho.

Promove-se a autonomia de uma criança em desenvolvimento. Podemos resgatar, nessa direção, a problematização feita por uma professora já apresentada no segundo capítulo da tese:

O que é ser autônomo para a criança de 3 anos? E para as crianças maiores? De repente autonomia pra turma dela é a criança ir ao banheiro sozinha, para a outra turma é pegar os materiais... O objetivo da educação infantil é desenvolver a autonomia, mas qual o objetivo específico para cada turma, para cada faixa etária? (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008).

Assim, se no início do ano letivo promover a autonomia significa ensinar as crianças do maternal a lavarem as mãos sem se molharem e sem precisarem da ajuda do adulto, quando essa conquista é alcançada pelas crianças a promoção da autonomia passa a incluir o desenvolvimento de novas capacidades e habilidades. Da mesma forma, uma atividade que inicialmente gera grande empolgação e alegria entre as crianças pode paulatinamente perder essa propriedade na medida em que as crianças crescem e se desenvolvem. O mesmo raciocínio é válido para todas as dimensões de CAISAP.

Sendo a criança uma *criança em desenvolvimento*, a avaliação do estado atual da(s) criança(s) é uma tarefa nunca completada, que se renova continuamente. Essa avaliação implica identificar tanto o momento do processo de desenvolvimento em

que se encontra a criança como ‘o que ela já sabe’ ou ‘já é capaz de fazer’ a cada momento (estado). No relato a seguir, feito por uma professora a pedido da pesquisadora como descrição de uma situação de sala de aula em que “as coisas não saíram como esperado”, fica evidente a importância de se considerar no planejamento das atividades o que as crianças já sabem e o que ainda não dominam:

Em abril de 2009, planejei com o grupo uma brincadeira já utilizada nos anos anteriores e que sempre foi um sucesso entre os pequenos. Vamos jogar: jogo da malha? Em dois grupos, com as letras desenhadas no chão, ao sinal da professora (falando o nome da letra) as crianças que estavam em cima da letra dita deveriam correr para ver quem conseguiria pegar a malha. Confusão geral!! Eram várias crianças correndo ao mesmo tempo sem se preocupar com a letra dita; em outro momento, todos ficavam parados e a professora repetindo várias vezes a letra. O grupo ainda não domina os nomes das letras e logicamente não conseguiu guardar o que foi dito. Enfim, acredito que faltou uma melhor leitura do grupo. (Relato escrito de uma professora sobre uma situação em sala de aula em que as coisas não saíram como o esperado - Encontro com professoras, 08 de setembro, 2009).

Como revela a própria professora em um exemplar exercício de auto-avaliação de sua prática, ela parece ter planejado uma atividade de fixação de um conteúdo que ainda não era dominado pelas crianças. Com esse exemplo, podemos perceber que a avaliação do estado atual das crianças ou “leitura do grupo” não é uma tarefa trivial, simples, puramente empírica. Embora após a atividade a professora consiga reconhecer que as crianças ainda não dominam os nomes das letras e “logicamente” não conseguiram atender às instruções da brincadeira, cabe perguntar por que essa leitura não foi possível antes da atividade, considerando-se que se trata de uma professora com mais de 20 anos de experiência. Esse processo envolve grande complexidade e implica a compreensão sobre *como saber se as crianças já assimilaram ou não determinado conteúdo*, que tipo de indícios ou dados devem ser buscados e em que focar a atenção diante de um imenso conjunto de informações transmitidas pelo comportamento e desempenho das crianças.

Embora a avaliação iniciante tenha como objetivo fazer previamente o diagnóstico do estado atual da(s) criança(s), como subsídio para o planejamento de ensino, podemos concluir que, de certa forma, esse processo ocorre o tempo todo, por meio da observação da reação das crianças, seu engajamento e desempenho nas tarefas propostas, como podemos perceber também na descrição feita por uma professora sobre uma atividade de construção:

*É como no jogo de montar, por exemplo. Você dá para a criança as peças. Está lá desenhado nas pecinhas a janelinha, a porta, **mas eles não conseguem perceber sozinhos**, não conseguem perceber que aquilo é alguma coisa. Então no começo eles vão usar as pecinhas de qualquer jeito, juntar uma com a outra sem nenhum sentido. Aí você, professora, vai ter que interagir uma hora com eles, construir uma casinha junto, pra que eles prestem atenção que aquilo significa alguma coisa, que dá pra construir algo³⁰. Em cada atividade de ensino, a professora percebe ou constata o quê as crianças já sabem e já são capazes de fazer com autonomia, e ao mesmo tempo o quê exige sua intervenção pedagógica – como, no exemplo, um direcionamento da atenção e percepção das crianças. (Encontro com professoras, 26 de agosto de 2008).*

3.1.1.2 Demandas e necessidades da criança pequena

Como dimensão que também compõe o estado atual da(s) criança(s) podemos mencionar as demandas e necessidades inerentes à faixa etária, o que, em última instância, refere-se ao fato de que as crianças precisam de supervisão e auxílio dos adultos³⁰. Precisam, por exemplo, de ajuda para amarrar o tênis, para amarrar a blusa na cintura, para prender o cabelo, para se enxugar quando eventualmente se molham, etc.

Nas respostas ao questionário, as professoras apontam como uma das principais dificuldades do trabalho com as turmas menores a ausência de um auxiliar de classe, tendo em vista as demandas das crianças, chamando atenção para o fato de que determinadas CONDIÇÕES precisam ser garantidas na escola de educação infantil em função das demandas e necessidades da faixa etária atendida:

A ausência de um auxiliar principalmente na turma dos pequenos também é uma dificuldade pois muitos apresentam dificuldades em ir ao banheiro sozinho, se molham com facilidade, não conseguem abrir e fechar as mochilas assim por diante.

Observamos diversas situações em que a professora é solicitada a prestar esse tipo de auxílio às crianças. Em alguns momentos, tais demandas concorrem com o conteúdo – a professora interrompe a atividade para prestar algum auxílio à criança, ou atende à demanda de forma paralela à condução da atividade, ou ainda pede

³⁰ As demandas e necessidades inerentes à faixa etária não devem ser entendidas como *naturais*, mas fruto das condições históricas concretas de vida. A complexidade dos processos envolvidos na reprodução da vida em nossa sociedade e o lugar que a criança ocupa concretamente nesse processo são determinantes do grau de dependência da criança em relação ao adulto. Em sociedades primitivas, sabe-se que as crianças eram muito cedo integradas à vida social e produtiva dos adultos, alcançando alto grau de autonomia em idade precoce.

à criança que aguarde a finalização da atividade, conforme relato do diário de observação: *“Durante a roda, crianças pedem à professora que amarre seus tênis, feche o zíper de suas blusas, etc. Em alguns casos a professora auxilia – sem, contudo, interromper as instruções/ atividades, em outros pede para que esperem.”*

Em outras situações, a professora converte a demanda em CONTEÚDO de ensino-aprendizagem, quando, por exemplo, ensina a criança a amarrar o tênis e incentiva que tente fazer isso sozinha.

[A professora] fez um combinado com as crianças referente ao horário de parque: só pode tirar o tênis quem sabe colocar sozinho depois. Isso acabou sendo um incentivo para que as crianças que não sabiam aprendessem a colocar/ tirar o tênis, pois elas adoram ficar descalças no parque. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira)

O fato de que a demanda seja convertida em CONTEÚDO se relaciona com a perspectiva de promover a autonomia das crianças (CAISAP). Não se trata, entretanto, de um CONTEÚDO formal. Trata-se de uma aprendizagem que é promovida de forma aleatória ou informal, não por meio de atividades planejadas, mas quando uma situação propícia se apresenta.

No maternal e jardim I episódios em que as crianças demandam esse tipo de auxílio da professora são mais freqüentes, enquanto no jardim II raramente foram observados, o que revela que demandas dessa natureza tendem a diminuir com o crescimento e desenvolvimento da criança. No entanto, eventualmente as professoras das turmas mais velhas também lidam com esse tipo de demanda:

Eu tive um aluno no jardim II esse ano que... eu achei um absurdo isso... na primeira semana de aula nós fomos lavar as mãos e eu percebi que ele não sabia fechar a torneira. Ele colocava o dedo, enfiava o dedo no buraco da torneira... aí espirrava água por tudo, ele ficava desesperado... eu deixei um pouco pra ver o que ele ia fazer, pra ver se ele conseguia se virar... mas eu tive que ir lá e mostrar: ‘é assim que fecha’. Olha... a gente chegou no meio do ano e aí é que ele estava aprendendo a fechar a torneira. (Encontro com professoras, 26 de agosto de 2009)

Pudemos notar ao longo das observações que as professoras do maternal e jardim I precisam supervisionar constantemente as crianças, verificando se lavaram e enxugaram as mãos, penduraram a mochila, guardaram a blusa dentro da mochila para não perdê-la, vestiram os calçados após tirá-los para brincar no parque, beberam água após correrem no parque, e assim por diante. Além disso, a supervisão constante é necessária para garantir a segurança das crianças, o que fica evidente na

seguinte situação observada no horário de parque da turma do maternal: “*um menino tenta escalar a grade da escola para recuperar um brinquedo que foi derrubado do lado de fora, o que provoca uma reação enérgica da professora.*”

Situações em que as crianças eventualmente se machucam e choram exigem também a intervenção da professora:

Uma menina prende o dedo da mão entre duas mesas e começa a chorar. A professora se aproxima e verifica que não houve ferimento. Diz carinhosamente para a aluna que não machucou e que a dor vai passar logo. Ela não pára de chorar. A professora pergunta se ela não quer ir lavar o dedo para ajudar a passar a dor, mas ela não responde e não pára de chorar. A professora pára de distribuir os materiais e vai com ela até fora da sala e diz que vão ligar para a mãe e, se a criança quiser, pedir para a mãe vir até a escola, numa tentativa de ajudá-la a se acalmar. A estratégia parece funcionar e ela acaba retornando para a sala sem necessidade do telefonema. (Observação em sala de aula, Jardim I, sexta-feira)

Por fim, várias situações observadas chamaram atenção para a necessidade que as crianças têm de atenção e afeto por parte da professora. A situação a seguir ilustra esse dado de forma quase caricata:

A caminho do parque, uma criança pede para a professora amarrar o sapato. Uma segunda criança observa a ação da professora. Ela então desamarra o próprio tênis (achando que não estava sendo vista) e pede que a professora amarre. A professora diz, de forma carinhosa, que a viu desamarrando o sapato e que, se for assim, da próxima vez não vai amarrar. A criança sorri com cara de “sapeca” e assim que a professora termina corre em direção ao parque. A professora me explica que às vezes as crianças de fato precisam de ajuda, mas muitas vezes pedem por preguiça/ comodismo ou para obter atenção. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira)

Em outras situações, ficou evidenciada a necessidade que as crianças sentem de aprovação pela professora:

[a professora] pergunta qual é o nome do instrumento de medir. As crianças não se lembram. A menina sentada ao meu lado pergunta se eu sei o nome e quer que eu diga a ela para que ela possa responder a pergunta da professora; digo que a professora já vai dizer qual é o nome. A professora diz que se chama fita métrica, e pergunta qual a profissão que utiliza bastante esse instrumento, conforme explicação do dia anterior. Pergunta novamente, e nenhuma criança responde. Ela então pergunta: será que é a lavadeira ou a costureira? Todas as crianças respondem em voz alta costureira. Parece haver um grande desejo por parte das crianças de responder corretamente as perguntas da professora. (Observação em sala de aula, Jardim II, terça-feira)

É hora da preparação para a saída. A professora da outra turma do jardim II precisa ir ao banheiro e me oferece para ficar com a turma. As crianças estão escrevendo o nome com giz no chão do pátio. Sento-me ao lado de A., irmão gêmeo do menino A.. Essa professora já havia se queixado para mim sobre essa criança. Ele já sabe escrever todas as letras de seu nome, embora não na ordem ou posição correta. Quando a professora retorna e me vê ao lado de A. diz: “o A. e o G. são os dois únicos que não sabem escrever o nome.” A. fica visivelmente

incomodado e chateado com a fala da professora e diz: “eu sei sim”. Eu confirmo que ele já sabe escrever todas as letras e mostro para a professora o que escrevemos juntos no chão. É hora da saída. Convido A. a vir comigo ao refeitório, pego uma folha de papel e um giz, escrevo o nome dele na folha e o ajudo a copiar. Com o meu auxílio ele consegue escrever o nome com perfeição. Elogio e digo: “você conseguiu escrever o seu nome!! parabéns!”. Ele fica orgulhoso. Digo que pode levar a folha para casa. Ele pega a folha e sai alegre e correndo. (Observação em sala de aula, Jardim II, quarta-feira)

É preciso dizer que o comportamento da professora no segundo relato destoa da conduta das demais educadoras da unidade escolar. As professoras cujas turmas foram observadas parecem em geral sensíveis a essas questões, tendo sido observadas diversas manifestações afetivas das mesmas em relação às crianças: beijos e abraços na chegada à escola, elogios, incentivos, etc. Vale mencionar que o comportamento das crianças em relação à pesquisadora nas três turmas observadas também é revelador da necessidade sentida pelas crianças de afeto, atenção e aprovação por parte dos adultos.

Esses dados chamam atenção para a importância da relação professor-aluno na educação infantil. A natureza dessa relação e seu papel no processo de ensino-aprendizagem remetem à compreensão de quem é a CRIANÇA atendida por esse segmento de ensino, com destaque ao papel do afeto no desenvolvimento psíquico infantil.

Vigotski (1996), já na década de 1930, afirmava que o afeto constitui um fator essencial do desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas, postulando que “(...) o afeto e o intelecto não são dois pólos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (VIGOTSKI, 1996, p.314), cujo desenvolvimento deve ser analisado em unidade dinâmica. Nesse sentido, Martins (2007b, p.129) coloca que “a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo o que a constitui, é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos.”

Mukhina (1996, p. 210) pontua que, na idade pré-escolar, as relações com outras pessoas e o comportamento dessas são a fonte mais importante dos sentimentos da criança: “a criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças”. Segundo a autora, a atitude dos que a rodeiam desperta na criança pré-escolar sentimentos variados, como alegria, orgulho, mal-estar, medo, entre outros. Nesse período, a criança é muito sensível ao carinho, bem como ao

castigo. Para Bozhóvich (1987), a aprovação dos adultos tem significação tão importante para a criança pré-escolar que ela se esforçará muito para merecê-la por sua conduta, dado que favorece a aprendizagem de normas sociais de comportamento e o desenvolvimento embrionário de inclinações éticas e morais – as quais também encontram no jogo de papéis terreno fértil para sua formação.

Tanto na primeira infância quanto na idade pré-escolar, conforme Mukhina (1996), os sentimentos³¹ imperam em todos os aspectos da vida da criança. Sua exteriorização é muito mais impetuosa, sincera e involuntária do que no adulto e, na medida em que ainda não sabe dominar suas paixões, a criança quase sempre cai “prisioneira” dos estados afetivos que a acometem. Em função de tais especificidades da CRIANÇA pequena, seu bem-estar emocional figura como condição essencial para o desenvolvimento saudável de sua personalidade. Esse bem-estar encontra-se na dependência direta da conduta do adulto em relação à criança: “se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional – um sentimento de segurança, de estar protegida” (MUKHINA, 1996, p.210).

Como alerta Gomes (2008), o afetivo não pode ser reduzido, no contexto da escola, a manifestações de atenção, carinho e elogio aos alunos por parte dos professores. É preciso reconhecer a dimensão afetiva presente em *todo* pensamento e em *toda* a ação da criança. Como ensinou Vigotski (2001a, p. 16), “em toda idéia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia”.

Assim, resgatando a idéia de unidade afetivo-cognitiva, temos que o desenvolvimento intelectual deve ser pensado como produto que resulta da relação da CRIANÇA com CONTEÚDOS que são simultaneamente objeto do pensamento e fonte de sentimentos para a criança. Vigotski (2001a) revela que as necessidades, interesses e motivações orientam o movimento do pensamento em determinado sentido. Em outras

³¹ Martins (2007a) analisa a relação entre emoções e sentimentos no desenvolvimento humano. Afirma que os estados emocionais têm caráter biológico e vão adquirindo o caráter de sentimento pela influência decisiva da cultura. Os sentimentos possuem natureza histórico-social e são, portanto, específicos do homem. Originam-se de necessidades e vivências culturais e organizam-se em função das condições sociais de vida e atitudes do homem perante suas experiências. De acordo com a autora, as emoções são sempre circunstanciais, enquanto os sentimentos podem ter um caráter circunstancial ou constante e prolongado, motivando-se por complexas relações entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente. Assim, podemos afirmar que a esfera dos sentimentos da criança na primeira infância e idade pré-escolar encontra-se *em processo de desenvolvimento*. Nesse sentido, Mukhina (1996) afirma que no decorrer da idade pré-escolar os sentimentos da criança crescem em profundidade e estabilidade, além de tornarem-se mais “razoáveis” em função do progresso intelectual da criança.

palavras, os motivos fazem o pensamento nascer e orientam seu fluxo. De modo dialético, o pensamento influencia reciprocamente a esfera afetiva e volitiva da vida psíquica. Assim, impõe-se a necessidade de se promover CONDIÇÕES e se trabalhar com CONTEÚDOS e RECURSOS que contribuam para o desenvolvimento da esfera afetiva do psiquismo da CRIANÇA, em unidade com seu desenvolvimento cognitivo.

Na prática singular-concreta sob análise, parece estar presente, de alguma forma, o reconhecimento da dimensão afetivo-emocional da CRIANÇA. Isso se nota primeiramente na medida em que a alegria (bem-estar) e o desenvolvimento social (que envolve a formação de laços ou vínculos afetivos) comparecem ao produto da prática. Além disso, podemos destacar a menção nas respostas ao questionário à identificação e nomeação de sentimentos como CONTEÚDO de ensino (“*expressar seus sentimentos através da fala*”) e a colocação de uma professora ao defender a importância de se agir sobre a esfera motivacional, despertando o interesse da criança em relação ao CONTEÚDO a ser ensinado. No trecho reproduzido a seguir, a professora utiliza o termo necessidades para se referir àquilo que a criança *precisa* aprender, isto é, à necessidade de aprendizagem constatada pelo professor e colocada por ele como um objetivo pedagógico; o termo interesse refere-se à dimensão motivacional. Em sua análise, o professor de educação infantil “*tem que trabalhar com interesses e necessidades, tem que unir os dois*”.

Por exemplo, eu estou vendo que as minhas crianças, na idade em que eles estão, já não é mais pra estar fazendo garatuja... então, qual a necessidade? Eles precisam avançar. Mas qual o interesse deles? Eu tenho que criar, tenho que criar algo que interesse pra ele fazer. Então tem que ser gostoso pra criança. (Encontro com professoras, 26 de agosto de 2009).

Destacamos nessa colocação a necessidade de se *criar* o interesse na criança. Não se trata, portanto, de se pautar apenas por interesses previamente trazidos pelo aluno. Podemos compreender que o trabalho educativo pautado pela idéia da unidade afetivo-cognitiva almeja criar na criança novos carecimentos, fomentando a formação de novos *motivos* para sua atividade.

3.1.1.3 Heterogeneidade do grupo e singularidade de cada criança

Durante uma aula de pintura a dedo na turma do jardim I, a qual será apresentada e analisada posteriormente, observamos uma criança sendo auxiliada pela professora na realização do espalhamento da tinta. Enquanto a grande maioria das crianças já executava essa ação com facilidade, essa criança em particular apresentava dificuldades em realizá-la. Esse dado chama atenção para o fato de que o estado atual das crianças deve ser pensado tanto em termos do coletivo quanto de cada CRIANÇA singular evidenciando que o professor de educação infantil precisa lidar, em sua atividade, com a *heterogeneidade do grupo e singularidade de cada criança*.

A dimensão da heterogeneidade/ singularidade aparece na resposta de uma das professoras ao questionário, conforme abaixo:

temos a preocupação com o tempo de cada criança. Nós não trabalhamos como se fossem todos iguais, uma turma homogênea, bem ao contrário, cada um é um, por isso as nossas avaliações iniciantes, individual e de grupo, para nós podermos trabalhar ludicamente, prazerosamente com cada um.

O respeito às diferenças individuais é compreendido pelo grupo de professoras como uma condição para a efetividade do trabalho pedagógico. Afirma uma professora:

Você recebe crianças de diversas maneiras, porque tem crianças que são mais tímidas, crianças que são mais atiradas, extrovertidas, outras com deficiências que limitam o contato com você e com os amigos, mas eu acho que a gente tem que enxergar que cada um é um... então eu acho que respeitar as diferenças individuais é uma condição para o trabalho do professor. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008).

Mas as “diferenças individuais” muitas vezes constituem motivo de angústia para as professoras, como relatado em uma discussão em grupo:

Eu não sei... eu até agora não consegui avanços com as crianças que têm dificuldade de aprendizagem. Se você pensar bem, você vê que alguma coisa foi conquistada. Mas eu queria realmente saber trabalhar com elas. Porque é muito difícil, eu acho difícil... Por exemplo: o que é que eu dou? Eu vou acabar dando diariamente o que eu dou pra todo mundo, porque eu não sei na verdade o que dar. As duas crianças que eu tenho agora... eu tenho duas meninas que têm dificuldade de entender, principalmente uma delas... eu não consigo ver um progresso legal com ela. Eu tenho medo do ano que vem, porque vão mandar ela pra sala de recurso direto... Eu gostaria de saber o que dar. Será que do jeito que eu estou indo está certo? Será que eu poderia fazer mais alguma coisa pra ajudar? (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008).

Uma situação relatada por uma professora do jardim I como difícil ou desafiadora traz também essa problemática:

Um aluno, percebo que não está avançando como esperado, no desenho continua na garatuja e seus traços demonstram pouca firmeza, percebo dificuldade em abrir e fechar a torneira (sem coordenação). Fico sempre em dúvidas como agir, quanto posso exigir em suas atividades, algumas vezes ele se recusa a realizar atividade. (Relato escrito de uma professora sobre uma situação em sala de aula considerada difícil de manejar - Encontro com professoras, 08 de setembro, 2009)

Tais afirmações chamam atenção para o fato de que a relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO se manifesta e se concretiza, na verdade, na relação com o conteúdo por parte de cada criança *singular*. Assim, o professor de educação infantil tem diante de si a complexa tarefa de organizar essa relação considerando a heterogeneidade do grupo de crianças e as trajetórias singulares de apropriação do conteúdo de ensino.

Na observação realizada junto à turma do maternal, ficou evidente a heterogeneidade da turma em termos das idades das crianças e do nível já alcançado de desenvolvimento. No caso específico dessa turma, um dado importante é o fato de que várias crianças (quase metade da turma) já haviam passado pelo maternal no ano anterior e estão cursando novamente porque a tabela de idades não permitira matriculá-las no jardim I no atual ano letivo. Conforme relato do diário de campo:

Há uma diferença notável em termos de idade e de desenvolvimento entre as crianças. (...) Essa diferença fica evidente em algumas atividades, nas quais as crianças mais velhas ou mais desenvolvidas engajam-se enquanto as mais novas ou menos desenvolvidas distraem-se ou parecem não compreender o que está sendo feito. A professora (...) diz para as crianças: “vamos contar quantas crianças faltaram?”. Ela conta [os crachás] e as crianças a acompanham. Algumas de fato contam, outras apenas tentam repetir os números verbalizados pela professora. Em seguida a professora convida o grupo: “agora vamos contar na mãozinha?”. Novamente, algumas crianças de fato usam os dedos para contar e o fazem com certa facilidade enquanto outras preocupam-se em repetir os números corretamente e coordenar os movimentos da mão, muitas vezes sem sucesso e sem compreender exatamente o que estão fazendo. (...) Também nos desenhos e na forma como falam sobre o desenho aparecem as diferenças no nível de desenvolvimento das crianças. [várias crianças já estão “fechando formas”, mas muitas ainda permanecem na garatuja]. (Observação em sala de aula, Maternal, quarta-feira)

Organizar a relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO considerando a heterogeneidade do grupo de crianças e as trajetórias singulares de apropriação do conteúdo de ensino constitui uma tarefa desafiadora considerando-se as CONDIÇÕES de ensino: turmas com 15 a 20 crianças no maternal e 20 a 25 crianças nas demais séries. Não por acaso, a principal dificuldade na prática pedagógica, mencionada por oito das

dez professoras em resposta ao questionário, é o número excessivo de crianças. Na avaliação de uma das professoras: *“temos boas intervenções, mas nem sempre conseguimos atender a todas”*. A grande quantidade de crianças por turma *“dificulta o atendimento individual”* e o *“trabalho com as crianças que necessitam de mais atenção”*.

Outro tipo de situação que potencializa a questão da heterogeneidade do grupo é a entrada de novos alunos ao longo do ano letivo, situação que é considerada desafiadora e difícil de lidar pelas professoras, como revela o primeiro relato abaixo. O segundo relato mostra que os alunos novos têm um padrão de comportamento destoante do restante da turma que, após vários meses de aula, já está habituada à rotina e aos combinados:

Tenho um grupo formado com crianças responsáveis, tolerantes, autônomas, totalmente envolvidas com as regras, combinados criados por elas no início do ano. Passado um semestre inteiro recebo novos alunos onde tenho que colocá-los a par de tudo e incluí-los ao grupo, aos combinados, aos conteúdos e ao mesmo tempo me policiar para que realmente se sintam adaptados e não apenas acomodados. É uma situação meio complicada, avaliação, acompanhamento, crachá pra fazer, pasta para trabalhos, caderno, foto e tomar cuidado para que não fique aquém do grupo. (Relato escrito de uma professora sobre uma situação em sala de aula considerada difícil de manejar – Encontro com professoras, 08 de setembro, 2009)

Três crianças que estavam ausentes ontem estão presentes no dia de hoje. Duas delas, dois garotos, são alunos novos na turma – um começou a freqüentar a escola uma semana antes do início das férias de julho e faltou muitos dias depois do retorno das aulas. O outro começou no segundo semestre. Essas duas crianças estão especialmente agitadas e dispersas, o que acaba de certa forma contaminando parte do grupo enquanto estão na roda. A professora em nenhum momento se irrita ou grita com as crianças, apenas repete as instruções, chama as crianças pelo nome e pede que ajudem a cantar e participem da atividade. Um desses meninos pede para ir ao banheiro e a professora pede que espere; ele ignora a resposta da professora, se levanta e se dirige ao banheiro. A professora pede ao grupo que espere, se levanta e vai ao encontro da criança, dizendo – sempre em tom de voz calmo e paciente – que ele deve ouvir o que a professora diz e que precisará esperar para ir ao banheiro. A professora retorna a seu lugar na roda acompanhada da criança e dá continuidade à atividade. (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)

No caso da turma do maternal acima relatado, a despeito do fato de que haja evidente heterogeneidade na turma em termos do nível já alcançado de desenvolvimento, não observamos a proposição de diferentes atividades ou conteúdos, nem intervenções diferenciadas por parte da professora durante a atividade. Ao contrário, em todas as situações observadas a atividade proposta era a mesma para todo o grupo. Assim, CRIANÇAS em diferentes estados em termos do desenvolvimento intelectual relacionam-se com um mesmo CONTEÚDO. Para algumas crianças a tarefa proposta é

muito fácil, apenas exercitando faculdades já desenvolvidas pela criança (circunscrita ao desenvolvimento efetivo). Para outras, a tarefa proposta é muito difícil e, sem intervenção mediadora da professora, encontra-se além das possibilidades de entendimento e realização pela criança (além dos limites da zona de desenvolvimento potencial). Em nossa análise, ao se organizar dessa forma a relação CRIANÇA-CONTEÚDO, acaba-se limitando a possibilidade de desenvolvimento intelectual das crianças, comprometendo, portanto, a produção do produto da prática (CAISAP). Não é demais lembrar, no entanto, o quanto as CONDIÇÕES são determinantes das possibilidades de organização da relação CRIANÇA-CONTEÚDO.

Dois relatos feitos por outra professora revelam que, no limite, sua estratégia para lidar com a questão da singularidade da trajetória de apropriação do conteúdo pela criança é o estabelecimento de objetivos ou finalidades diferenciadas para suas ações:

A questão é que você tem que olhar para essa criança de uma forma diferente. Você tem que olhar para essa criança e saber: eu posso esperar isso. Quando eu tinha o G. na minha turma, eu tinha um planejamento para a turma e um para ele. Eu falei pra mãe dele na época: 'Eu não sei alfabetizar o G.'. Eu não vou falar que ele não aprende, como fazem lá no ensino fundamental. Mas o fato é que eu não sei alfabetizar essa criança... Então eu vou trabalhar com ele do jeito que eu sei trabalhar. Você tem que traçar um objetivo para aquela criança. Você vai dar a mesma coisa pra todas as crianças, mas o que você vai pedir pra ela é diferente. (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008)

De repente o que você traça como objetivo para aquele grupo, aquela criança em especial não atende... todo o planejamento que eu preparei não serve para aquela criança... então num determinado momento eu vou ter que preparar um planejamento que atenda unicamente ela... porque se eu vou pela maioria o coitadinho vai ficando lá, e isso vai pro resto da vida... ele vai estar na terceira, quarta, quinta série e ele vai estar lá, pra sempre no mesmo lugar. (Encontro com professoras, 16 de maio, 2008)

Gostaríamos em primeiro lugar de destacar o compromisso da professora com a promoção do desenvolvimento de todas as crianças, e não apenas da “maioria”. Diante de CONDIÇÕES não favoráveis – considerando-se em especial o grande número de crianças – a professora desenvolve um planejamento paralelo de ensino com a finalidade de garantir que aquela criança em específico possa avançar em seu desenvolvimento.

Ao afirmar a necessidade de se “*olhar para essa criança de uma forma diferente*”, a professora coloca em destaque a particularidade de seu desenvolvimento. No

entanto, é preciso reconhecer a trajetória singular de desenvolvimento e apropriação do CONTEÚDO pela CRIANÇA como expressão singular-particular de leis universais do desenvolvimento psíquico infantil. O conhecimento pelo professor de educação infantil sobre o processo de desenvolvimento infantil, sua lógica interna e suas forças motrizes constitui, nesse sentido, instrumento para confrontar a heterogeneidade das CRIANÇAS e a singularidade das trajetórias de apropriação do CONTEÚDO. Conhecer as causas e as condições do desenvolvimento psíquico indica ao educador, conforme Mukhina (1996), as manifestações da criança que requerem maior atenção, oferecendo um guia para conhecer cada criança e levantar hipóteses sobre suas trajetórias singulares de desenvolvimento.

Para além das leis gerais e forças motrizes do desenvolvimento psíquico, faz-se necessário, conforme Mukhina (1996), o conhecimento sobre as circunstâncias particulares do desenvolvimento da criança. A autora destaca, nesse sentido, a importância do estudo das crianças pelo professor:

Cada educador de jardim-de-infância deve saber estudar seus educandos e vigiar as particularidades de seu desenvolvimento. O educador estuda as crianças de maneira diferente da do psicólogo. O educador tem outro objetivo: não procura estabelecer as leis gerais do desenvolvimento psíquico, mas as particularidades psíquicas individuais de cada criança para individualizar a educação. (MUKHINA, 1996, p.31)

Uma importante consideração a ser feita, por fim, é o reconhecimento de que a heterogeneidade do grupo não é uma característica exclusiva ou específica do ensino na educação infantil. Trata-se, outrossim, de um dado inerente a toda modalidade de ensino escolar. Assim, a heterogeneidade do grupo de educandos pode ser compreendida como um traço *universal* do ensino escolar, que se expressa de forma *particular* na educação infantil. Essa particularidade vincula-se, essencialmente, às características da faixa etária da CRIANÇA.

3.1.1.4 Lógica interna do CONTEÚDO

Como visto, o desenvolvimento intelectual se produz na relação que a CRIANÇA estabelece com o CONTEÚDO, relação essa que se concretiza, em última

instância, na relação de *cada* criança com o conteúdo de ensino. Para que o professor possa organizar essa relação de modo a produzir efetivamente o desenvolvimento psíquico, faz-se necessário conhecer o estado atual da(s) criança(s), tanto em termos do funcionamento psíquico e comportamental próprio do período do desenvolvimento quanto das demandas e necessidades da criança. Além disso, é preciso conhecer a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico, ou seja, o percurso desse desenvolvimento, as conquistas essenciais de cada período e o horizonte de desenvolvimento que se apresenta a cada momento e se renova e amplia continuamente. Para além das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, é ainda preciso ao educador conhecer as circunstâncias particulares de desenvolvimento de seus alunos.

Esse conhecimento sobre a CRIANÇA orienta a seleção do CONTEÚDO de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual CONTEÚDO pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (*o que ensinar*). Vale notar que a relação CRIANÇA-CONTEÚDO se apresenta ao professor não apenas no momento do planejamento de ensino – ela está presente também no momento da execução das atividades de ensino, durante as quais a professora realiza intervenções no sentido de promover e garantir a apropriação do conteúdo pelas diferentes crianças.

Pudemos constatar que selecionar e organizar o CONTEÚDO (com a finalidade de promover o desenvolvimento psíquico) e intervir junto às CRIANÇAS no sentido de promover sua apropriação é uma tarefa complexa e desafiadora, que se encontra na dependência do domínio (ou não) pelo professor do que poderíamos chamar de *lógica interna do conteúdo*. Para desenvolver essa argumentação, retomaremos inicialmente o relato de uma professora sobre uma ação pedagógica seqüenciada no ensino de pintura:

Vou te dar um exemplo de uma ação seqüenciada num trabalho que eu fiz com pintura... então primeiro a avaliação iniciante... eu dei pintura a dedo pra eles; eles já fizeram um trabalho lindo de pintura a dedo no ano passado, então se eu ficar na pintura a dedo vou ficar na zona real deles, porque eles já sabem tudo de pintura a dedo... então vou passar pro pincel... primeira vez que eu dei o pincel... o que eu percebi? que eles não tinham controle do pincel e misturavam todas as cores, todos eles... então qual é o próximo passo, eu vou trazer elementos que façam eles controlarem a ação com o pincel... aí vai, aí eu percebi que eles controlaram, mas continuavam misturando... aí o que eu vi? Que eles não sabem fazer linha. Então eu trouxe no outro dia uma figura com traçados, mostrei... aí eles começam a perceber as linhas. Aí num dia eles fizeram linha com uma cor, no outro preenchemos aquele espaço branco todo com outra cor, quer dizer, pra aprender a separar uma cor da outra, pra poder ter uma forma. Já fez linha, já percebeu a diferença de uma cor da outra, aprendeu a controlar o pincel... então eu vou dar duas cores juntas, vamos cobrir todo o espaço da folha compondo com

as duas cores, e assim por diante. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008).

Em nossa análise, a professora revela ter clareza da lógica interna do conteúdo, ao ser capaz de descrever o percurso a ser percorrido no processo de sua apropriação em termos de uma ação pedagógica seqüenciada: inicialmente é preciso trabalhar o controle do movimento com o pincel, em seguida a capacidade de utilizar duas ou mais cores sem misturar, em seguida aprender a fazer linhas e então formas, etc.

Na observação realizada na turma do jardim I, o mesmo pôde ser observado em relação ao trabalho com pintura a dedo. A professora trabalhou esse conteúdo duas vezes ao longo da semana de observação. Na primeira aula, na terça-feira, deu ao grupo a tarefa de deixar três tipos de marcas no papel (usando os dedos): “de pé” (vertical), “deitado” (horizontal) e “bolinha” (circular). Na quinta-feira, distribuiu palitos para que fossem utilizados na pintura pelas crianças. A professora explicou que deixar marcas de diferentes tipos no papel é uma conquista posterior ao “espalhamento”, quando as crianças devem aprender a espalhar a tinta de forma a cobrir todo o espaço do papel. A utilização de “riscadores” como o palito, por sua vez, é um momento posterior à produção de marcas com os dedos.

A grande maioria das crianças do grupo observado já realizava autonomamente o espalhamento, embora algumas poucas tivessem dificuldades. Na aula da quinta-feira, uma das crianças foi auxiliada pela professora, que segurou suas mãos e fez junto com ela os movimentos do espalhamento durante alguns instantes, ao mesmo tempo em que explicava o quê e como fazer. Na terça-feira, a grande maioria das crianças deixou as marcas verticais, horizontais e circulares no papel. No início da atividade de pintura na quinta-feira, a professora socializou com o grupo os resultados dos trabalhos das crianças, que haviam sido selecionados previamente por ela. Nos dois primeiros trabalhos o espalhamento não havia sido feito de forma completa, restando espaços em branco no papel, o que foi notado pelas crianças. Os demais trabalhos continham as marcas verticais, horizontais e circulares. A professora pediu às crianças que observassem as produções e identificassem as marcas. Na atividade de pintura propriamente dita, a professora pediu às crianças que explorassem diferentes formas de usar o palito e circulou pelas mesas, sugerindo algumas possíveis utilizações do objeto. Ela explicou que, por tratar-se da primeira vez em que um riscador é utilizado, não havia

uma instrução específica, sendo seu objetivo que as crianças explorassem as possibilidades do objeto.

A clareza da professora acerca do percurso lógico interno do conteúdo fica evidente e organiza sua atividade. Dessa compreensão deriva a proposição de tarefas para as crianças e a seleção de RECURSOS pedagógicos, bem como parâmetros para a avaliação dos resultados e (re)planejamento da continuidade do trabalho. Vale notar que essa clareza sobre a lógica interna do conteúdo, nos casos aqui discutidos (a pintura a dedo e com o pincel), advém do domínio pelas referidas professoras de uma *teoria* do desenho e da pintura.

O domínio da lógica interna do conteúdo instrumentaliza o professor em sua tarefa de organizar a relação CRIANÇA-CONTEÚDO. Mas um aspecto fundamental a ser notado é que o trabalho com o CONTEÚDO de pintura se torna possível sob e ao mesmo tempo exige determinados RECURSOS e CONDIÇÕES. Em relação aos RECURSOS, são fundamentais a disponibilidade de materiais como tintas, pincéis, papel, entre outros. Vale mencionar, nesse sentido, a dificuldade relatada pela professora do maternal (APÊNDICE VI) em trabalhar o *espalhamento* com as crianças devido à má qualidade das tintas compradas pela prefeitura, cuja textura não favorece ou até mesmo inibe o exercício de espalhamento. Diante dessa dificuldade, a professora do jardim I prepara ela mesma uma tinta especial à base de farinha para utilização pelas crianças na atividade.

Em relação às CONDIÇÕES, destacamos que a realização da atividade de pintura exige a disponibilidade de um espaço físico adequado, como a sala de aula com carteiras e mesas³², dispostas sob uma determinada forma. Tais condições em parte dependem da infra-estrutura material da unidade escolar e em parte devem ser asseguradas pela professora antes do início da atividade. Além disso, é importante destacar a dimensão temporal: a atividade de pintura a dedo demora mais tempo do que atividades como desenho ou massa de modelar, por exemplo, incluindo um tempo ao final da atividade para limpeza e organização da sala de aula. Tal peculiaridade precisa ser considerada pela professora no planejamento da rotina diária. Isso foi observado na aula de terça-feira, em que a professora explicou às crianças que naquele dia cantariam

³² Nessa unidade escolar a questão do espaço não é um problema, pois cada turma utiliza uma sala de aula; em outras EMEIs, no entanto, há menos salas do que turmas e o tempo diário de utilização de sala de aula por cada turma é reduzido, o que pode se constituir em um dificultador para a realização de atividades de pintura, por exemplo.

apenas uma canção, uma parlenda e uma “travinha” (diferentemente dos outros dias da semana em que costumam cantar várias canções e parlendas no início da aula), porque precisariam de bastante tempo para fazer a pintura.

Vale notar que essa maior duração da atividade de pintura explica-se em grande medida pelas características da faixa etária e pelo estado atual das CRIANÇA(S), ou seja, o que elas já são (e ainda não são) capazes de fazer com autonomia. Assim, é necessária demorada intervenção da professora até que todas as crianças estejam sentadas às mesas para iniciar a atividade; a professora precisa escrever o nome de cada criança no verso das folhas de papel antes de distribuí-las uma a uma; é preciso orientar as crianças a dobrarem as mangas de suas blusas para não se sujarem tanto com a tinta e eventualmente ajudar algumas crianças; a tinta precisa ser distribuída pela professora em pequenas quantidades a cada criança (as crianças permanecem sentadas e a professora circula pelas mesas colocando duas colheres de tinta sobre a folha de cada criança). Isso significa que as CONDIÇÕES espaço-temporais imediatas e sua adequação não podem ser pensadas em si mesmas, mas considerando-se quem são as CRIANÇAS que estão entrando em relação com um determinado CONTEÚDO. Com isso, fica claro que a relação CRIANÇA-CONTEÚDO não se apresenta ao professor de forma pura e não pode ser pensada em si mesma, mas no interior de um sistema de relações que envolve as CONDIÇÕES e RECURSOS de ensino, em um processo de condicionamento recíproco.

Tendo isso em mente, podemos aprofundar nossa compreensão sobre a questão da lógica interna do CONTEÚDO a partir da análise de observações realizadas na turma do jardim II. Relataremos de forma sintética e em seguida analisaremos as atividades realizadas pela professora. O relato integral encontra-se em anexo (APÊNDICE V).

Na primeira aula observada, na segunda-feira, dentre as diversas verbalizações espontâneas das crianças sobre assuntos diversos que ocorreram na roda de conversa no início da aula, uma chamou a atenção da professora – um menino se levantou e disse: “*prô, eu tô bem grandão agora*”. A professora pediu que a criança repetisse o que havia dito, e afirmou que naquela aula eles fariam sobre isso. Na chamada, a professora pediu que cada criança dissesse quanto achava que media (em altura). Parte das crianças ficou hesitante – a princípio diziam que não sabiam, mas

acabavam respondendo. Duas crianças disseram '95'; uma disse '26', outra disse '4' e as demais disseram números por volta de '45'. Uma menina não respondeu mesmo após insistência da professora. Após a chamada, a professora perguntou à turma o que é que se usa para medir uma pessoa; uma criança respondeu balança e duas responderam corretamente régua e trena. A professora disse que naquele dia iriam medir uma criança, o que gerou grande animação na turma. Nesse momento, a professora precisou sair da sala para ir buscar a régua e deixou as crianças sob responsabilidade da pesquisadora.

Posteriormente a professora explicou à pesquisadora que seu planejamento para aquela aula era na verdade trabalhar com as crianças o conteúdo 'peso', e não 'medida'. Disse que durante a preparação da aula estava em dúvida sobre qual conteúdo deveria ser trabalhado primeiro com as crianças, ou seja, qual dos dois conteúdos seria mais adequado e acessível à idade das crianças; diante disso, a colocação do menino que, no início da aula, disse "*eu tô bem grandão agora*", a fez decidir trabalhar com o conteúdo 'medida' e não 'peso'.

A professora retornou para a sala trazendo uma régua de madeira de 1 metro de comprimento e uma fita métrica. Mostrou a régua para as crianças e chamou a atenção para os números nela gravados. Passou a régua pela roda para que as crianças pudessem manusear e observar. Em seguida fez o mesmo com a fita métrica. As crianças ficaram curiosas e gostaram de manusear os objetos. A professora demonstrou que a fita métrica pode ser usada para medir partes do corpo e mediu sua própria cintura, dizendo que esse instrumento é muito usado pelas costureiras para saberem o tamanho das roupas que vão fazer.

Em seguida a professora escolheu uma criança e pediu que se deitasse no chão no centro da roda. Fez uma marca na altura da cabeça e outra nos pés e, quando a criança se levantou, a professora mediu a distância entre os dois pontos usando a fita métrica. Todas as crianças se aproximaram para tentar observar a ação da professora e pareciam muito interessadas. A professora mostrou o número correspondente à medida e pediu à criança que havia sido medida que o escrevesse na lousa. Fez o mesmo com uma segunda criança. Os números eram 119 e 126. Ambas as crianças tiveram grande dificuldade para escrever os números e precisaram da ajuda da professora. A professora então perguntou ao grupo como se lê os números na lousa; uma criança diz: "*eu sei: um, dois, seis*".

A professora pediu novamente que tentassem ler os números e disse que quem conseguisse ganharia um prêmio. As crianças se esforçaram em tentar “adivinhar”, mas nenhuma conseguiu. Algumas leram ‘vinte e seis’ e ‘dezenove’. A professora perguntou sobre o 1 na frente desses números, mas nenhuma criança sabia a resposta. Ela então colocou o número 100 na lousa e perguntou para as crianças se o conheciam, mas nenhuma delas respondeu positivamente. Ela explicou que se trata do número cem, e que quando ele vem junto de outros números, como o 26 e o 19, deve-se ler: ‘cento e vinte e seis’ e ‘cento e dezenove’. A professora disse então que o metro que ela tinha em sua mão (régua de madeira) valia 100, e que por isso quando falamos a medida dizemos ‘1 metro e 26’. A maioria das crianças estava dispersa nesse momento.

Para finalizar a atividade, a professora pegou um rolo de barbante vermelho e disse que daria um pedaço para cada criança com a medida que elas disseram ter na chamada. Chamou as crianças individualmente pelo nome e pediu à pesquisadora que lesse em voz alta na lista qual foi a medida dita por cada uma, enquanto cortava o barbante no tamanho da medida (ex: 47cm) e o entregava para a criança. As crianças gostaram de ganhar o pedaço de barbante, embora parecessem não compreender a razão de receberem barbantes de comprimento diferentes. Além disso, a professora fazia brincadeiras referentes ao tamanho do barbante quando o entregava às crianças (ex: “*olha que pequenininho, parece um bebezinho*”). A maioria das dava risada e gostava das brincadeiras. A professora então pediu que todas as crianças se sentassem às mesas e colou um pedaço de fita crepe na mesa à frente de cada uma para que escrevam seu nome. Tendo feito isso, ajudou as crianças a colarem a fita crepe no barbante. A professora guardou os barbantes, dando a impressão de que os utilizaria posteriormente em alguma atividade, o que não ocorreu durante a semana de observação. Terminada essa atividade, o relógio indicava hora do lanche. Após o lanche, a turma dirigiu-se para o parque e lá ficou até a hora da saída.

Durante o horário de parque das crianças, a professora planejava possíveis atividades a serem feitas no dia seguinte para continuidade do trabalho com o conteúdo ‘medida’. Pensava em trabalhar outras formas de medida, como, por exemplo, o palmo, utilizando partes do próprio corpo, mas dizia estar em dúvida.

No dia seguinte, ainda no início da aula, a professora perguntou ao grupo o que foi que aprenderam no dia anterior. Uma menina respondeu: “*a gente aprendeu*”

números". A professora perguntou o que mais aprenderam. Houve alguns momentos de silêncio, e então um menino disse: "*nós medimos aqui [apontando para o chão no centro da roda]*". E outro complementou: "*e ninguém me mediu*", seguido de uma terceira criança: "*nem eu*". Outra criança ainda acrescentou: "*e deu cordinha [referindo-se ao barbante vermelho]*".

A professora perguntou se as crianças se lembravam quais eram as medidas das duas crianças, que foram escritas na lousa no dia anterior; ninguém se lembrava. Perguntou se lembravam até que número ia sua régua. Uma menina respondeu 100 e foi elogiada pela professora, que escreveu o número na lousa. A professora explicou que a régua tem 100 *centímetros*, mas que também podemos dizer que ela tem 1 metro, por isso coloca-se uma vírgula logo depois do número 1. Escreveu então o número 126 na lousa e colocou a vírgula depois do número 1. Durante essa atividade, a maioria das crianças permaneceu sentada e atenta, esforçando-se para compreender as explicações, mas algumas se dispersaram – saíram da roda, brincavam entre si, pegavam brinquedos; quando esse comportamento atrapalhava a atividade, a professora chamava a atenção das crianças.

O conteúdo 'medida' continuou sendo trabalhado pela professora na terça e na quarta-feira, como pode ser verificado no apêndice V. Na quinta e sexta-feira o trabalho foi interrompido em função dos preparativos para a festa do Dia das Crianças, mas a professora informou à pesquisadora que pretendia continuar o trabalho na semana seguinte. Para fins de análise, nos debruçaremos apenas sobre as atividades acima descritas.

Como mencionado, a professora encontrava-se em dúvida sobre qual conteúdo seria mais adequado e acessível à faixa etária das crianças – 'peso' ou 'medida'. Havia definido em seu planejamento trabalhar o conteúdo 'peso', mesmo sem se sentir segura em relação à adequação do conteúdo. Essa insegurança parece determinar que a professora tome a decisão de alterar o planejamento de ensino a partir de uma colocação espontânea de uma (única) criança. Com a alteração do planejamento, a professora precisou recorrer à improvisação, o que fica evidente, por exemplo, quando os recursos necessários, como a régua e a fita métrica, precisaram ser buscados na sala dos professores *durante* a aula.

Mesmo recorrendo à improvisação, é forçoso reconhecer que a professora foi capaz de propor tarefas e atividades que ocuparam todo o tempo de sala de aula. No entanto, cabe perguntar qual foi o resultado atingido, ou seja, se as crianças puderam apropriar-se do conteúdo e se isso contribuiu para a produção de CAISAP.

Alguns apontamentos podem ser feitos a partir do relato:

- No início do trabalho com o conteúdo 'medida', a professora faz, na chamada, uma espécie de avaliação iniciante, ou um levantamento de hipóteses das crianças: *quanto elas acham que medem?* Ela constata que as crianças já parecem entender que medidas são expressas em *números*, embora as respostas sejam aleatórias e não pareçam fazer sentido para as próprias crianças. A "avaliação iniciante" não parece orientar o trabalho subsequente da professora em termos da seleção do conteúdo ou proposição das tarefas – o que inclusive nos perguntamos se seria possível em uma situação que exigia decisões imediatas, diferentemente do momento do planejamento.
- Ao longo da aula, tanto as explicações quanto as perguntas feitas pela professora parecem estar muito além da capacidade de entendimento das crianças, o que se constata na medida em que nenhuma criança consegue responder corretamente ou ao menos se aproximar da resposta correta.
- Em relação à utilização dos recursos, constatamos que a professora utiliza a régua e a fita métrica como instrumentos de *sua* ação ao medir duas crianças e a própria cintura, mas as crianças apenas observam e manipulam esses objetos.
- O retorno dado pelas crianças no início da aula de terça-feira é revelador de que muito pouco foi assimilado. As crianças não parecem ter apreendido conhecimentos para além da constatação de que réguas e fitas métricas contêm números e podem ser utilizadas para medir pessoas e objetos.
- A distribuição dos barbantes ao final das atividades na segunda-feira chama a atenção pela ausência de sentido, considerando-se a aleatoriedade das respostas das crianças na chamada.

Na verdade, não parece ficar claro, analisando-se a seqüência de atividades, qual era propriamente o conteúdo de ensino da aula. 'Medida' é um termo geral e amplo que pode incluir diversos aspectos: o ato de medir e as razões para sua existência, os instrumentos de medida, as unidades de medida, etc. Diferentemente da professora do jardim I que, ao trabalhar com pintura a dedo, consegue visualizar a seqüência lógica de desenvolvimento do conteúdo e a partir disso propor tarefas e atividades às crianças, a professora do jardim II acredita que 'medida' seja um conteúdo importante e interessante e possivelmente adequado à faixa etária das crianças, mas parece não ter clareza sobre o conteúdo em termos *conceituais*. Com isso, lhe falta clareza sobre *o que ensinar e como ensinar*.

Podemos hipotetizar que a professora tem uma apreensão do conteúdo pautada no *pensamento empírico*, apoiada em suas próprias experiências pessoais cotidianas, e não uma compreensão *teórica* sobre o conteúdo. Tal compreensão teórica a proveria com uma maior clareza sobre a natureza e delimitação do conteúdo e a trajetória a seguir ao ensiná-lo: *o que exatamente se espera que a(s) criança(s) assimilem? por onde começar?* Também não parece clara para a professora a forma como crianças de quatro e cinco anos podem se relacionar com esse conteúdo: *com que nível de complexidade esse conteúdo pode ser trabalhado considerando-se o estado atual da(s) criança(s)? de que forma o conteúdo 'medida' pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças?* Outras questões que ficariam claras a partir de uma compreensão teórica tanto do conteúdo em si quanto da relação da criança pequena com esse conteúdo são: *que recursos utilizar e como utilizar tais recursos?* Destacamos que a compreensão da relação possível da criança com o conteúdo traz à tona outra dimensão da relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO, qual seja, o *desenvolvimento do psiquismo infantil* produzido (ou não) pela relação com o conteúdo.

Em relação à contribuição das atividades descritas para a produção de CAISAP, parece claro não ter havido resultado em termos do *desenvolvimento intelectual* das crianças. Podemos dizer que, de certa forma, as atividades realizadas produziram alegria e bem-estar em alguns momentos – dado que as crianças gostaram de manusear a régua e a fita métrica, de ganhar o barbante e das brincadeiras feitas pela professora na ocasião de sua distribuição, e também gostaram de observar a professora medindo duas crianças. Por outro lado, em outros momentos as atividades geraram dispersão e

frustração nas crianças, por não conseguirem, apesar de grande esforço, responder corretamente as perguntas da professora ou ler corretamente os números na lousa.

Concluindo a reflexão sobre o domínio da lógica interna do conteúdo pela professora e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo infantil, gostaríamos de destacar a colocação de uma professora que, a pedido da pesquisadora, explica sua maior dificuldade na prática pedagógica:

O que eu vejo assim de maior dificuldade é o seguinte: você faz uma avaliação iniciante da criança em uma área, vamos pensar na matemática... vamos supor, eu avalio minha criança, vejo que ela não reconhece número, não reconhece quantidade, ela não tem inclusão... e aí? Que tipo de atividade que eu vou fazer pra que ela progrida? A gente vai muitas vezes pelo “rumo”... então se ele não tem isso eu vou fazer tal coisa, mas eu não sei realmente se aquela atividade que eu estou propondo vai fazer com que ele avance. Vamos supor: eu quero que ele entenda inclusão. E aí? O que é que eu vou fazer pra que ele entenda inclusão? Eu trabalho a ‘trilha’, em que ele vai perceber a inclusão, mas você fica barrado porque você não conhece outras portas que você poderia abrir pra trabalhar aquilo. Então a gente fica sempre na mesma coisa, sem saber qual caminho buscar. (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008).

Como poderia a professora avaliar que tipo de atividade realizar para que a criança progrida na assimilação de determinado conteúdo? Tal avaliação implica, por um lado, a compreensão do conteúdo em sua essência, em seu percurso interno, em termos conceituais (o que é *inclusão*? quais são suas relações com outros conceitos matemáticos, seus pressupostos, suas implicações? etc.). Por outro lado, implica a compreensão das possibilidades de apropriação desse CONTEÚDO pela criança em determinada faixa etária, no momento atual de seu desenvolvimento: quais as possibilidades de raciocínio matemático da criança nesse momento? Quais as capacidades do pensamento já desenvolvidas? O que se apresenta como desenvolvimento potencial? Qual a compreensão possível/ esperada do conteúdo *inclusão* pela criança no jardim II ou pré? Qual o avanço esperado em termos de desenvolvimento cognitivo com a assimilação do conteúdo? etc.).

Nesse sentido, colocações como “a gente muitas vezes vai pelo ‘rumo’”, “você fica barrado porque você não conhece outras portas” e “então a gente fica sempre na mesma coisa, sem saber qual caminho buscar” evidenciam os limites da reflexão sobre a prática, preconizada pelas pedagogias do aprender a aprender. O relato da professora evidencia seu processo de reflexão sobre sua própria prática. Ela reflete e reconhece que está diante de uma limitação de sua própria ação pedagógica. Mas a reflexão em si não conduz a um salto qualitativo, à superação da problemática identificada. Falta à

professora *conhecimento* sobre a lógica interna do conteúdo e sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil. Esse conhecimento é de natureza necessariamente *teórica*. Como discutido no primeiro capítulo da tese, o pensamento teórico apreende e reproduz as conexões internas do fenômeno, sua origem e desenvolvimento, fornecendo, assim, uma *explicação* – e não mera descrição. Apenas o conhecimento teórico, que *explica* a realidade, poderia, de fato, instrumentalizar a reflexão sobre a prática, de modo que tal reflexão pudesse efetivamente superar a aparência do fenômeno e resultar em ações transformadoras, que atuem sobre a essência dos fenômenos.

O relato nos permite perceber que é preciso seguir a intuição ('ir pelo rumo') porque esse conhecimento teórico não foi disponibilizado/ apropriado na trajetória de formação da professora. Mas os limites da intuição, do conhecimento empírico acumulado ao longo de muitos anos de prática pedagógica, são reconhecidos e explicitados pela própria professora. Organizar as relações entre CRIANÇA(S) – CONTEÚDO por meio da atividade docente, de modo a promover o desenvolvimento intelectual (CAISAP), exige o domínio de instrumentos *teóricos*, que permitam à professora enxergar além da aparência empírica e captar a essência tanto do conteúdo quanto do percurso do desenvolvimento psíquico da criança, para que ambos possam estar de fato *em relação*.

3.1.1.5 Heterogeneidade do conteúdo

Como visto no segundo capítulo da tese, nas respostas aos questionários são mencionados pelas professoras conteúdos de ensino de diversas naturezas:

- Conhecimentos a serem transmitidos pela escola de educação infantil (*alfabeto, escrita, leitura, poesias, histórias, portadores de texto, arte, formas, linhas, pintura, desenho, representação da figura humana, composição, cores, registro gráfico, corpo humano, crescimento e desenvolvimento de uma espécie vegetal, música, ritmo, número, contagem, quantidade/ quantificação, classificação, coleções, semelhanças e diferenças*);

- Procedimentos sociais de ação a serem ensinados pela escola de educação infantil (*procedimentos de uso, limpeza e conservação de materiais e brinquedos, auto-cuidado e organização do ambiente*);
- Habilidades de interação social a serem desenvolvidas pela escola de educação infantil (*falar um de cada vez, aprender a dividir com o colega, expressar seus sentimentos através da fala, interação, vínculos, socialização, comunicação, grupo, regras*);
- Funções psicológicas a serem desenvolvidas pela escola de educação infantil (*memória, raciocínio lógico, processo criador, oralidade*);
- Atividades pedagógicas realizadas na escola de educação infantil (*jogos com regras, jogos de montar, jogo simbólico*)³³

Isso chama a atenção para uma possível peculiaridade do trabalho pedagógico na educação infantil: a heterogeneidade dos conteúdos a serem ensinados e a imbricação entre conteúdos de diferentes naturezas.

Como já apontado no capítulo anterior, como uma primeira aproximação e ainda em sentido amplo, podemos compreender como conteúdos do ensino os elementos da cultura humana externos à criança, aos quais ela ainda não teve acesso em seu processo de humanização, e cuja apropriação resultará em aprendizagem e desenvolvimento psíquico. É nesse sentido que podemos pensar, por exemplo, em habilidades de interação social como conteúdo: regras de convivência são elementos da cultura humana dos quais a criança pequena deve apropriar-se como parte de seu processo de humanização e que promoverão o desenvolvimento de seu psiquismo.

Nas discussões em grupo, as professoras apontaram a imbricação do que denominaram objetivos *formais e comportamentais*:

Ao mesmo tempo em que você está trabalhando um conteúdo de desenho, de pintura, as brigas estão acontecendo. Então você está trabalhando um conteúdo formal, mas o de comportamento também. Se não o trabalho não sai. Por exemplo, você está trabalhando o movimento num jogo, mas eles estão se empurrando... um pega a bola e diz que é dele. Então você tem que ensinar que 'não pode', 'tem que passar pro amigo', 'tem que dividir'. Se não eles não assimilam as regras. (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008)

³³ Como já mencionado, atividades pedagógicas realizadas na escola de educação infantil, como jogos com regras, jogos de montar e jogo simbólico, em geral desempenham, na verdade, o papel de RECURSOS no ensino de CONTEÚDOS.

Essa imbricação de conteúdos de diferentes naturezas pôde ser amplamente constatada nas observações realizadas em sala de aula. Aquilo que as professoras chamam de conteúdo *formal* refere-se ao conteúdo de ensino selecionado e planejado para uma determinada aula, trabalhado por meio de uma determinada atividade de ensino. Entendemos que além de promover a aprendizagem do conteúdo formal, as professoras de educação infantil trabalham com conteúdos que poderíamos denominar *permanentes*, nos quais se incluem os chamados “conteúdos comportamentais”. A idéia de um conteúdo *permanente* refere-se ao fato de que, mesmo que ele não tenha sido selecionado e planejado pelas professoras de forma sistematizada, é esperado que elas muito provavelmente tenham que trabalhá-lo em algum, senão em vários, momentos da aula. Trata-se, portanto, de um conteúdo trabalhado de maneira informal.

Embora seja possível planejar atividades com o objetivo específico de ensinar habilidades de interação social e promover o desenvolvimento do auto-domínio da conduta³⁴ – quando, por exemplo, se formulam “combinados” e se propõem atividades para sua memorização e recordação pelas crianças, pudemos perceber que são inúmeras as situações não-planejadas em sala de aula que exigem a intervenção das professoras no sentido de promover a apropriação desse conteúdo. Isso acontece quando, por exemplo, durante a roda, acontecem manifestações impulsivas e espontâneas das crianças, como pode ser observado nos relatos abaixo:

*Após as canções, a professora convida o grupo a recitar uma parlenda. O grupo se engaja ativamente na tarefa. Por fim, a professora pede que recitem trava-línguas – que chama de “travinhas”. Consulta as crianças perguntando quem gostaria de recitar individualmente e várias crianças se manifestam. Elas recitam trava-línguas como “o rato roeu a roupa do rei de Roma” e “três tigres comem três pratos de trigo”. Posteriormente a professora me explica que tais atividades têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade. (...) **Durante todo o período em que permanecem na roda as crianças estão bastante agitadas. Com grande frequência elas interrompem umas às outras e à professora, agindo de forma “impulsiva”. Em grande parte dessas situações de interrupção o conteúdo da fala não tem relação nenhuma com as canções, parlendas e trava-línguas** – as crianças querem contar para a professora e para o grupo coisas que aconteceram no dia anterior em suas casas, ou outras histórias similares. (...) Parece altamente desafiador para o professor de educação infantil lidar com essas manifestações [espontâneas] das crianças e ao mesmo tempo dar andamento às atividades. (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)*

[Durante a roda] Uma criança conta que a mãe comprou uma sandália para ela. A professora acolhe a história, mas lembra que é preciso levantar a mão antes de

³⁴ O conceito de auto-domínio da conduta refere-se, em Vygotski (1995), a uma propriedade do funcionamento psíquico superior, que resulta da reestruturação dos processos psíquicos provocada pela introdução de instrumentos culturais (signos). Trata-se de *funções psicológicas* cuja gênese não é natural, mas cultural, estando seu desenvolvimento na dependência da apropriação da cultura humana, devendo ser, portanto, objeto de processos educativos.

*falar. Imediatamente quatro ou cinco crianças levantam a mão. **A professora dá a palavra a todas.** A primeira conta que a mãe comprou uma motoca, a segunda diz que a mãe também comprou uma motoca, a terceira conta que a mãe comprou uma sandália da Hello Kitty, a quarta conta que a mãe vai comprar um brinquedo bem legal mas não vai poder trazer para a escola. **Várias outras crianças levantam a mão. A professora cede a palavra a uma de cada vez.** Ela ouve a história de cada criança e faz uma ou duas perguntas ou comentários rápidos. Quase todas as histórias envolvem o mesmo assunto; apenas uma ou outra criança conta coisas diferentes, como, por exemplo, que tomou chuva ou que alguém da família está doente. Ao final da “rodada”, quase todas as crianças falaram. **É impressionante o esforço feito pelas crianças para aguardarem a vez de falar. Muitas ficam movimentando-se e sua ansiedade é evidente. Algumas não conseguem esperar e acabam falando. A professora então lembra que o combinado é levantar a mão antes de falar para que todos possam ouvir o que todos têm para contar, e pede à criança que espere. Isso acontece várias vezes.** (...) As crianças também delatam os colegas com grande frequência [durante a roda]: “ele me bateu”, “ele tirou o arquinho da A.”, “ele puxou meu cabelo”. Um dos meninos diz que vai fugir da escola. Quando há conflitos, **a professora pede às crianças para que se lembrem dos combinados.** Um menino começa a chorar porque a colega ao lado o beliscou; antes que a professora perceba, ela conta que ele puxou o cabelo dela primeiro, e por isso ela o beliscou. A professora pede ao menino que está chorando que mude de lugar na roda e o auxilia carinhosamente. Diz que os dois estão errados, pois já foi combinado que não é assim que se resolvem os problemas. Pede que ambos se desculpem e as crianças assim o fazem. **A professora dá seqüência à atividade.** (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)*

Em ambas as situações relatadas, manifestações espontâneas ou impulsivas das crianças interrompem uma atividade em andamento. A ação da professora parece se orientar pela compreensão de que, além do conteúdo formal a ser aprendido por meio da atividade planejada (exemplo: parlenda), as crianças precisam também aprender a controlar seus impulsos e a interagir de forma não-violenta com os colegas. Ela intervém no sentido de garantir que esse outro conteúdo também possa ser ensinado, sem prejuízo do conteúdo principal – ou mais que isso, restaurando as condições para que o conteúdo principal possa ser ensinado. Como mencionado anteriormente, se não houver intervenção da professora nesse sentido: “(...) o trabalho não sai”.

É importante dizer que não se está minimizando a importância de se ouvir as histórias e experiências das crianças. Em outros momentos da aula, como, por exemplo, durante o horário de parque ou nas atividades no pomar, quando a atividade é livre, a professora interage com as crianças e ouve suas histórias. Isso também ocorre em determinadas atividades planejadas em sala de aula. Nesses contextos é de fato possível estabelecer um diálogo com as crianças, ou seja, é possível para a professora ouvir e explorar as histórias, fazendo perguntas e observações, o que contribui para o

fortalecimento do vínculo da criança com a professora e se mostra uma oportunidade de acompanhamento e intervenção individualizada.

O que se está colocando em questão são as manifestações espontâneas involuntárias das crianças que interrompem uma atividade em andamento. Nas situações relatadas, nota-se que a professora acolhe as histórias que as crianças sentem necessidade de contar³⁵, mas não (re)direciona o trabalho em função do conteúdo trazido pelas crianças, agindo no sentido de restaurar as condições para o ensino do conteúdo principal. Podemos dizer, nesse sentido, que a professora atua na contramão do que propugna a Pedagogia da Infância, que situa a criança como protagonista do processo pedagógico, o qual deve orientar-se pelas necessidades, interesses e desejos das crianças. Em ambas as situações relatadas, podemos dizer que a professora é a protagonista, na medida em que conduz a situação instaurada pautada na compreensão das manifestações das crianças como expressão de um funcionamento psíquico involuntário, que deve ser superado como condição para o desenvolvimento psíquico da criança.

Na segunda situação acima relatada, a professora parece avaliar que, diante do desejo instaurado nas crianças de falarem e contarem sua história (despertado, ao que parece, pelo fato de que os colegas estão contando suas histórias), dar continuidade à atividade sem dar voz às crianças seria pouco frutífero e as chances de que o grupo se engajasse na atividade seriam pequenas. Diante disso, a professora conduz a situação no sentido de ouvir cada criança, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do auto-domínio da conduta. Encerrado esse processo, é possível retomar a recitação de parlendas com chances reais de envolvimento das crianças na atividade. Assim, a professora dirige o processo de modo a, simultaneamente, acolher o que trazem as crianças (na medida em que dá a palavra a todas e ouve as histórias que cada uma tem para contar, ainda que rapidamente); contribuir para o desenvolvimento do auto-domínio da conduta (na medida em que estabelece a condição de que devem levantar a mão antes de falar e de que todos devem ouvir o que cada criança tem para contar); e criar condições para a apropriação do conteúdo escolar que provocará seu desenvolvimento psíquico (no primeiro relato, retomando a recitação das parlendas e trava-línguas).

³⁵ É interessante notar, em especial no segundo relato, que a necessidade expressa pelas crianças parece ser mais a de imitar o que fazem os colegas do que propriamente de contar uma experiência.

É interessante notar, nos exemplos relatados, que embora não seja um CONTEÚDO planejado de forma sistematizada para aquela aula ou atividade, quando uma situação cria condições para que ele seja trabalhado, a professora intervém de forma *intencional e consciente* – e não espontânea ou irrefletida. Sua ação parece ter um direcionamento que advém de sua clareza sobre a necessidade de que as crianças aprendam na escola habilidades de interação social e resolução de conflitos – o que nos remete a *crianças socialmente desenvolvidas* como uma das dimensões do produto da prática (CAISAP) – bem como sobre a forma pela qual as crianças podem apropriar-se desse conteúdo (relembrando os “combinados”, por exemplo, e não por meio de broncas e repreensões). Em outras palavras, podemos dizer que as ações da professora se orientam pela clareza sobre *o que ensinar* (habilidades de interação social e resolução de conflitos) e *como ensinar* (entre outras estratégias, intervindo em situações de conflito e briga que venham a acontecer em aula por meio do resgate dos combinados).

À idéia de um conteúdo permanente se relaciona também a conversão de demandas e necessidades das CRIANÇAS em CONTEÚDO de ensino-aprendizagem, discutida anteriormente. Trata-se, essencialmente, dos procedimentos sociais de ação voltados ao auto-cuidado e auto-organização, cuja aprendizagem é promovida na escola via de regra de forma não-sistemática, ou seja, não por meio de atividades planejadas com esse fim, mas quando uma situação propícia se apresenta, ou ainda nos momentos da rotina em que tais procedimentos são requeridos. Pudemos observar intervenções das professoras nesse sentido quando, por exemplo, as crianças lavam as mãos antes de comer a merenda ou penduram as mochilas ao entrarem na sala de aula, o que ocorre diariamente.

Vale notar ainda que o conteúdo permanente não tem caráter estático, na medida em que a CRIANÇA a quem se ensina esse CONTEÚDO é uma criança *em desenvolvimento*. Dessa forma, as conquistas das crianças em termos de apropriação de procedimentos de auto-cuidado ou de auto-domínio da conduta, por exemplo, abrem a possibilidade para que novas aprendizagens passem a fazer parte do conteúdo permanentemente trabalhado pela professora.

Nas observações realizadas, pudemos constatar que o ensino de *habilidades sociais de interação* aparece principalmente como conteúdo informal, sendo trabalhado pelas professoras em situações propícias que se apresentam durante a aula

ou rotina. Foram também observadas, no entanto, a proposição de atividades que exigem, como condição para sua realização, que as crianças interajam entre si de forma colaborativa. Também o ensino de *procedimentos sociais de ação* aparece ora como conteúdo informal, ora como conteúdo formal.

Na análise dos resultados do questionário, incluímos sob a categoria *procedimentos sociais de ação* procedimentos de uso, limpeza, organização e conservação de materiais e brinquedos, bem como ações de auto-cuidado e organização do ambiente.

A pedido da pesquisadora, as professoras assim ilustraram o que são *procedimentos* entendidos como conteúdo de ensino: “*procedimentos com os materiais, cuidado com os materiais, lavar as mãozinhas, como usar o pincel sem sujar com duas cores...*”; “*você ensina a abrir a tinta, ensina a pegar o pincel, a lavar o pincel...*”. Uma professora do maternal exemplifica o ensino dos procedimentos como ação pedagógica seqüenciada:

No maternal é assim: no começo eu ponho a tinta, e o procedimento que eles vão aprender é lavar a mão. Depois, quando eles já estão mais acostumados, aí que eles vão pegar o potinho de tinta. Aí eu mostro a quantia que põe de tinta. Mas no começo ela coloca tinta demais e acaba rasgando o papel; daí eu mostro pra ela que tem que colocar menos: ‘foi muito, olha... rasga, estraga, tem que por menos’. Você ensina desde o comecinho, né? (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008)

Tais relatos evidenciam a importância, na educação infantil, das apropriações primárias de instrumentos da cultura. O ensino da pintura, entendida pelas professoras como conteúdo curricular de Artes (área de conhecimento) envolve, com crianças dessa faixa etária, o ensino de procedimentos elementares de uso de instrumentos e objetos (como o manuseio do pincel, do pote de tinta, da própria tinta e do papel). Esse processo implica, conforme Leontiev (1978), que a criança estabeleça uma relação ativa com tais objetos, reproduzindo em sua atividade as operações motoras incorporadas ou materializadas no instrumento da cultura, o que promove uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores.

O processo de apropriação dos instrumentos da cultura e a importância das apropriações primárias na educação infantil serão discutidos no item dedicado à relação CRIANÇA(S)-RECURSOS. Mas vale registrar algo que fica evidente no relato sobre o ensino de pintura: a necessária participação do adulto nesse processo de

apropriação. Como veremos, a apropriação dos instrumentos da cultura não se efetiva pelo mero contato da criança com o objeto, mas envolve necessariamente a mediação de outros homens e se realiza num processo de comunicação com eles. Vale pontuar, ainda, a relevância das apropriações primárias na produção do desenvolvimento psíquico infantil, na medida em que, como apontado acima, esse processo concorre para a reestruturação dos processos psíquicos.

O grupo de professoras considera que o trabalho com procedimentos perpassa todo o segmento da educação infantil. Assim, o ensino de procedimentos também está presente nas turmas de crianças mais velhas, como o pré, embora não da mesma forma e não com a mesma intensidade:

No pré é muito mais rápido esse ensinar e esse aprender... diferente do maternal, em que a professora pode passar um ano inteiro pra ensinar um determinado procedimento... ela pode levar um ano inteiro pra ensinar as crianças a fazer roda. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008)

O uso de talheres na alimentação também pode ser considerado um procedimento que deve ser ensinado na escola. Durante a discussão a diretora afirmou que muitas escolas

(...) não vêem que ensinar a lavar a mão é um procedimento, é um conteúdo... lavar as mãos, pendurar a mochila, fazer roda... ela [a criança] não pode comer de qualquer jeito, você vai ensinar ela a comer... a [professora] M. tem uma criança na turma que come com a mão... a gente vai deixar? Não! Vai ensinar. Não se come assim socialmente. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008)

O ensino de procedimentos sociais de ação na unidade escolar parece orientar-se pelo objetivo de produzir *crianças autônomas* (CAISAP). Uma das professoras explica que o ensino desse CONTEÚDO objetiva o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade da criança:

Você precisa ver que gracinha! Eu não forro mais a mesa com toalha... eles sujam a mesa, mas eles limpam. No primeiro dia é um caos... eles molham o chão... mas a gente já espera que vai ser assim, então a gente não se desespera. Sujou o chão? Não tem problema sujar, mas tem que limpar. Então pega um rodo e a gente limpa o chão. Sujou a parede? Não tem problema. Ela pega um pano e limpa. Mas o limpar deixa de ser um castigo. Com isso a gente ensina também a responsabilidade. (Encontro com professoras, 23 de maio de 2008)

Esse exemplo evidencia que a aprendizagem de procedimentos sociais de ação se combina e por vezes se confunde com a aprendizagem de *regras e combinados*, portanto com habilidades de interação social. Limpar a mesa suja de tinta é

um procedimento técnico de ação a ser aprendido pelas crianças, mas também um combinado que organiza o funcionamento do grupo: limpar o que sujou. É importante notar que esse combinado traz em si uma dimensão valorativa: o que é desejável, o que é bom.

A importância dos combinados como conteúdo de ensino é reafirmada por uma professora:

Para cada atividade, de cada área, tem os combinados. Por exemplo: pra pintura, tem com os combinados: organizar a sala, guardar os materiais, se sujar o chão ou a carteira tem que limpar, etc. E tem também os combinados gerais: guardar as coisas que pegou, não deixar nada espalhado no chão, não morder, ser um bom amigo. É importante também ter as punições, por exemplo: quem mordeu o amigo vai sentar longe do amigo. Se o combinado não é cumprido existe algum tipo de punição. Tem a rotina também, que é uma espécie de combinado. Então se hoje é história, está combinado.³⁶ (Encontro com professoras, 09 de setembro de 2008)

Uma das professoras do maternal chama atenção para o fato de que, assim como qualquer outro CONTEÚDO, os combinados precisam ser construídos levando-se em consideração o estado atual da(s) CRIANÇA(S). Ela relata, nesse sentido, que também estabelece combinados com sua turma, mas em menor número e de forma adaptada ao modo como são realizadas as atividades:

Por exemplo, quando eles estão em atividade de pintura, pode brincar com o amigo mas não pode colocar a mão, encostar no amigo (risos), não pode pintar a parede, tem que lavar a mão quando terminar a atividade. Mas eles ainda não limpam a mesa como no jardim I, eu ainda preciso colocar a toalha. Tem outros combinados também: dentro da sala de aula não é lugar de correr e sim de brincar, não pode gritar mas sim conversar, e assim vai. (Encontro com professoras, 09 de setembro de 2008)

Uma situação observada na turma do jardim I evidencia que esse CONTEÚDO de ensino é capaz de criar na criança a *necessidade* de, por exemplo, contribuir para a organização da sala:

*Várias verbalizações espontâneas das crianças acontecem durante a roda (...) Uma criança sai da roda e mexe nos brinquedos no armário – que ficam propositadamente ao alcance das crianças; **ela se queixa para a professora de que os brinquedos estão misturados e quer organizá-los**, pois sempre depois que brincam eles organizam e guardam todos os brinquedos na sala. A professora pede que a criança volte para a roda e diz que arrumarão os brinquedos mais tarde. (Observação em sala de aula, Jardim I, quinta-feira)*

³⁶ Essa mesma professora esclareceu, no entanto, que é preciso cuidado para não adotar uma rigidez muito grande em relação à rotina. Em sua perspectiva, é preciso ter uma certa flexibilidade, como nos casos em que o desejo da turma por uma outra atividade é muito grande e se percebe que acabará prejudicando o andamento da atividade inicialmente planejada. Nesses casos, ela relata que costuma realizar uma troca com a turma, ou seja, acorda com as crianças que a atividade inicialmente planejada será substituída naquele momento, mas será realizada no dia seguinte: “você querem muito mesmo fazer isso hoje? Tudo bem, mas então o que a gente tinha combinado pra hoje fica para amanhã, combinado?”.

Além da imbricação entre *procedimentos sociais de ação e regras e combinados*, é também importante notar a imbricação entre *conhecimentos a serem transmitidos e funções psicológicas a serem desenvolvidas*. Quando a professora ensina parlendas ou trava-línguas para as crianças, estes podem ser entendidos como CONTEÚDOS em si mesmos. Por outro lado, como será discutido no item dedicado à análise dos RECURSOS como signos que medeiam operações psíquicas, por meio dessa atividade a professora pretende contribuir para o desenvolvimento da memória (função psicológica). Assim, no ensino de parlendas, o folclore popular (a parlenda em si mesma) e a memorização coexistem como CONTEÚDOS de ensino.

É interessante destacar, nesse ponto, que a criança precisa ser ensinada a memorizar. A psicologia histórico-cultural nos mostra que a memória como função psicológica superior, isto é, a memória voluntária e mediada, ou ainda memória cultural, não se desenvolve na criança de forma natural e espontânea, pois se trata de uma conquista histórica do gênero humano, que precisa ser apropriada na ontogênese. A memorização voluntária e mediada é, portanto, um elemento da cultura. Como explica Mukhina (1996, p.289), “a criança não inventa as formas de memorizar e de reproduzir”; essas são aprendidas nas e pelas relações sociais, ao longo do processo de humanização, ou seja: o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva na medida em que a criança assimila e internaliza *técnicas* culturais de memorização. Como explica Vygotski (1995) ao postular a sociogênese das formas superiores de conduta, as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social. É nesse sentido que as funções psicológicas podem ser entendidas, em nossa unidade de análise, como CONTEÚDO.

Da mesma forma que é preciso ensinar a criança a memorizar, podemos dizer que a criança precisa ser ensinada a atentar e a concentrar-se voluntariamente. Temos, assim, em outro relato, a ilustração da imbricação entre *conhecimentos a serem transmitidos e funções psicológicas a serem desenvolvidas* em termos do desenvolvimento da atenção das crianças. A professora do jardim I trabalha com as crianças o conceito de *forma*, realizando intervenções no sentido de que as crianças comecem a “fechar formas” no desenho. Para além do desenho em si, ela utiliza a

observação de formas na natureza como uma das estratégias para trabalhar esse CONTEÚDO, conforme descrição abaixo.

Eu estou fazendo isso com a observação do desenho das folhas das árvores. Eu digo pra eles: 'olha o desenho que a lagarta deixou na folha'. Porque a lagarta vai comendo a folha e vai deixando um desenho nela. Antes eu dizia: 'olha o desenho da folha, observem, vejam os desenhos como são diferentes, como uma folha é diferente da outra'. Agora tudo eles olham o desenho, a forma. (Encontro com professoras, 26 de agosto de 2008).

É interessante notar nesse caso que a professora orienta a atenção das crianças, ou seja, dirige a atenção dos alunos para aspectos do entorno para os quais eles provavelmente não atentariam por si mesmas: as diferentes formas das folhas, os diferentes desenhos deixados pela lagarta na folha. Com essa estratégia, portanto, ela trabalha o conteúdo *forma*, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da *atenção voluntária* das crianças.

O desenvolvimento da *atenção mediada* ou *voluntária* não se processa de modo natural ou espontâneo na criança. Ele implica, conforme Vigotski (1995), que, em um primeiro momento, o adulto dirija/oriente a atenção da criança, essencialmente por meio de palavras. Isso desencadeia uma interação da criança com o entorno, em que ela passa a utilizar a palavra como meio para dirigir/orientar a conduta alheia (do adulto) e posteriormente sua própria conduta. Assim, a criança torna-se, por fim, capaz de dirigir sua própria atenção, atuando sobre si mesma. Para tanto, de acordo com o autor, ela recorre a princípio a procedimentos exteriores, internalizando posteriormente a operação, a qual se torna um hábito automático. Nesse sentido, o autor afirma: “(...) o importante é que organizamos para a criança essa operação mediada, dirigimos sua atenção primária e tão somente depois a própria criança é quem começa a organizar-se por si mesma” (VYGOTSKI, 1995, p.237). Conclui-se, assim, que a condição para o desenvolvimento da atenção mediada, assim como das diversas funções psíquicas superiores, é uma operação cultural organizada, a princípio, pelo adulto.

Esse movimento foi, de certa forma, relatado pelo grupo de professoras. Segundo elas, depois de algumas observações orientadas pela instrução da professora, as crianças passam a dirigir-se até a árvore e realizar observações por sua própria iniciativa. No contexto dessa discussão, uma professora compartilhou com o grupo o relato de um aluno: “*professora, eu saí com a minha mãe e meu pai ontem e nós fomos observar as árvores*”.

As situações apresentadas abordam o ensino de parlendas e do conceito de forma em profunda imbricação com a promoção do desenvolvimento da memória e da atenção, como exemplos da imbricação entre *conhecimentos a serem transmitidos* e *funções psicológicas a serem desenvolvidas*, ambos entendidos como CONTEÚDO na educação infantil. A partir da perspectiva histórico-cultural, podemos concluir que não se trata, contudo, de uma imbricação casual ou fortuita, peculiar à educação infantil, mas algo que decorre da própria natureza do desenvolvimento psicológico humano. Em sua tese de doutorado, Eidt (2009) revela que, nessa perspectiva teórica, a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento humano constituem uma *unidade dialética*. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento e das demais funções psicológicas superiores não pode ser pensado como *forma* desvinculada de *conteúdo*, do mesmo modo que o ensino do conteúdo não pode ser pensado em si mesmo, como ilustra Martins (2009, p.96-7): “o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc.”.

Assim, é a apropriação de conhecimentos pela criança por meio da aprendizagem que promove o desenvolvimento de seu pensamento e demais funções psicológicas superiores. Da mesma forma que a apropriação de instrumentos materiais exige da criança uma reorganização de suas operações motoras, a apropriação de conhecimentos provoca uma reorganização de suas operações mentais, contribuindo para a superação do funcionamento psíquico elementar e involuntário. De modo dialético, à medida que se desenvolvem suas funções psicológicas, criam-se novas possibilidades de apropriação de conhecimentos.

Vale notar que o desenvolvimento de funções psicológicas como a atenção e a percepção, entre outras, não se processa apenas em imbricação com o ensino de conhecimentos, mas é também promovido de modo intenso no processo de apropriação dos *procedimentos sociais de ação* e *regras e combinados*. Vigotski (1995) postulou que o traço essencial das operações psíquicas superiores é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. Isso significa que, diferentemente do animal, o homem supera as relações imediatas com a estimulação do meio e intervém ativamente em sua relação com o entorno, modificando seu próprio comportamento e submetendo-o a seu poder. Podemos compreender, nesse sentido, que

submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos, ou ainda submeter seus movimentos e organizá-los em função de uma determinada finalidade (ação) são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento. Aprender as operações necessárias para o manejo do pincel e do pote de tinta, ou para amarrar o tênis, por exemplo, são aprendizagens que mobilizam e desenvolvem a percepção, a atenção, a memória, a motricidade e o pensamento da criança. Nesse processo, a criança estabelece finalidades para suas ações. Na medida em que tais ações são assimiladas e automatizadas, deixam de ser o alvo da consciência da criança e se transformam em condição para realização de outras ações, ou seja, convertem-se em operações que integram ações mais complexas, possibilitando a complexificação da estrutura da atividade da criança (LEONTIEV, 1978)³⁷.

Diante do exposto, podemos constatar a complexidade das intervencções entre CONTEÚDOS de diferentes naturezas na prática do professor de educação infantil. Acreditamos que a análise de Martins (2009) acerca da natureza do conteúdo escolar na educação infantil pode ampliar nossa compreensão acerca dessa problemática.

A autora propõe uma distinção entre *conteúdos de formação operacional* e *conteúdos de formação teórica* da criança. A formação teórica refere-se aos conhecimentos escolares nas diversas áreas do saber a serem transmitidos à criança. A formação operacional, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, isto é, de formas culturalmente elaboradas de funcionamento. Reproduzimos a seguir a definição da autora de ambas as categorias:

Aos conteúdos de interferência indireta, denominamos de **conteúdos de formação operacional**, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta.

Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais, expressos em habilidades específicas

³⁷ Na teoria da atividade de Leontiev (1978, 2001), ações são concebidas como processos orientados a um determinado fim, e operações referem-se à maneira de se executar dada ação, na dependência das condições sob as quais a ação se realiza. O autor analisa o desenvolvimento e complexificação da estrutura da atividade humana na ontogênese, processo que inclui a conversão de ações em operações, o que ocorre quando uma determinada ação torna-se meio para realização de outra ação, bem como a transformação de ações em atividades, que ocorre quando o resultado produzido por uma ação torna-se para a criança mais significativo que o motivo da atividade à qual a ação encontrava-se subordinada.

constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento.

Aos conteúdos de interferência direta denominamos **conteúdos de formação teórica**, que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados.

Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2009, p.95-96)

Ao caracterizar os conteúdos de formação teórica como conteúdos de aprendizagem direta, a autora se refere, essencialmente, a *conhecimentos a serem transmitidos pela escola de educação infantil*. Retomando exemplos citados pelas professoras ou observados em sala de aula, podemos mencionar, a título de ilustração: crescimento e desenvolvimento de uma espécie vegetal, órgãos internos do corpo humano e suas funções, contagem, quantidade, números, formas, linhas, cores, figura humana, poesias, histórias, etc. Na análise de Martins (2009), tais conhecimentos têm influência direta na formação de conceitos³⁸ pela criança, ao mesmo tempo em que atuam indiretamente no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas. Segundo a autora, os conteúdos de formação teórica “(...) operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento” (MARTINS, 2009, p.96).

De outra parte, os conteúdos de formação operacional têm influência direta na formação de novas habilidades, exercendo influência indireta na construção de conceitos. Como visto, diferentemente do que ocorre no âmbito da formação teórica, trata-se de conhecimentos que não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual. É o professor que, de posse de tais conhecimentos, organizará as atividades a serem propostas às crianças de modo a mobilizar suas funções psicológicas, promovendo a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, em direção ao

³⁸ Vigotski (2001a) explica que a criança pequena ainda não opera cognitivamente com *verdadeiros conceitos*, mas com *equivalentes funcionais* aos conceitos, entre eles os *pré-conceitos* ou *pseudo-conceitos*. O pensamento conceitual em sua plenitude somente será acessível na adolescência, em se garantindo as condições de educação necessárias a seu desenvolvimento.

funcionamento psíquico superior. Assim, ao ensinar habilidades de auto-cuidado às crianças, o professor promove o desenvolvimento de capacidades da criança que mobilizam suas funções psicológicas, contribuindo para seu desenvolvimento. Com isso, instrumentaliza-se a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo a sua volta (influência indireta sobre a formação de conceitos).

Duas considerações se fazem necessárias para que se possa compreender a proposição teórica da autora. A primeira é que “a categorização apresentada cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência.” (MARTINS, 2009, p.97). Retomando a proposição de Eidt (2009) acerca da unidade dialética entre apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento, podemos entender que, ao se ensinar conteúdos de formação teórica, o pólo prevalecente da relação é o conhecimento, ao passo que ao se ensinar conteúdos de formação operacional, o pólo prevalecente é o funcionamento psíquico. A assimilação de conteúdos teóricos possibilita e ao mesmo tempo provoca o desenvolvimento das funções psicológicas (entre elas o pensamento), mas não há identidade entre esses processos (por isso se afirma a influência indireta do primeiro sobre o segundo). Vigotski (2001a) revela, nesse sentido, que embora o desenvolvimento psíquico seja provocado e promovido pelo ensino, trata-se de um processo cuja lógica interna própria não coincide com a curva da aprendizagem³⁹. De outra parte, o desenvolvimento das funções psicológicas cria novas possibilidades de apropriação de conhecimentos (por isso se afirma sua influência indireta na formação de conceitos).

A segunda consideração refere-se à necessidade destacada pela autora de que as ações educativas contemplem os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos do desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Martins (2009), ao longo da primeira infância e idade pré-escolar há entre os dois âmbitos uma relação de proporcionalidade inversa, num percurso que parte da total prevalência de conteúdos de formação operacional no momento do nascimento e

³⁹ Segundo a análise vigotskiana, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do ensino. Desse modo, em sua perspectiva, não há paralelismo mas discrepâncias entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (VIGOTSKI, 2001a). O desenvolvimento tem sua própria lógica e não há correspondência direta e imediata entre um determinado processo de aprendizagem e o desenvolvimento de uma determinada função: “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina mas apenas começa (...)” (VIGOTSKI, 2001a, p.324).

caminha para a total prevalência de conteúdos de formação teórica no final da idade pré-escolar (6 anos). Isso significa que à medida que a criança caminha em seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades do trabalho com os conteúdos de formação teórica.

Concluindo a discussão sobre a problemática da heterogeneidade do CONTEÚDO na educação infantil, vimos, em síntese, que, em função das peculiaridades da faixa etária das CRIANÇAS, o professor desse segmento intervém simultaneamente sobre a formação operacional e teórica do aluno, promovendo a apropriação não apenas de conhecimentos, mas também de procedimentos sociais de ação, habilidades de interação social e funções psicológicas superiores. Pudemos constatar ao longo da análise que tais CONTEÚDOS, embora de naturezas distintas, se apresentam estreitamente vinculados entre si na vivência escolar, sendo ora trabalhados como conteúdos formais, ora demandando intervenções informais por parte do professor. Acreditamos ter ficado evidente ao longo da argumentação desenvolvida nesse item a complexidade da tarefa que se apresenta ao professor de educação infantil na seleção de CONTEÚDOS de ensino e organização da relação CRIANÇA-CONTEÚDO. Em nossa análise, a distinção proposta por Martins (2009) entre conteúdos de formação teórica e operacional pode, assim como as ferramentas metodológicas apresentadas no início do capítulo (avaliação iniciante, planejamento, ação pedagógica seqüenciada, avaliação dos resultados, replanejamento), constituir um instrumento para o enfrentamento dessa complexidade na atividade docente.

3.1.2 Relação CRIANÇA(S) - RECURSOS

Algumas constatações importantes sobre a prática do ensino na educação infantil podem ser alcançadas ao se colocar em destaque a relação CRIANÇA(S) – RECURSOS. O processo de seleção do CONTEÚDO de ensino pelo professor e de organização da relação entre a(s) CRIANÇA(S) e o CONTEÚDO se relaciona intimamente com o processo de seleção dos RECURSOS e organização da relação entre a(s) CRIANÇA(S) e os RECURSOS. Como já discutido, a categoria

RECURSOS em nossa unidade de análise refere-se a tudo o que desempenha o papel de *meio* na apropriação do CONTEÚDO. Nesse item, tomaremos como foco os RECURSOS materiais.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que não podem ser utilizados *quaisquer* recursos. É preciso avaliar a adequação do recurso às características da faixa etária e estado atual das CRIANÇAS. Na atividade de pintura a dedo, objetos riscadores que oferecem risco à segurança das crianças, por exemplo, não podem ser utilizados, embora pudessem cumprir a mesma função no processo de apropriação do conteúdo. Além disso, é interessante notar que, no caso da atividade de pintura a dedo com a turma do jardim I, o acesso das crianças aos recursos (tinta) precisa ser organizado e controlado pela professora. Essa regra não se aplica a outros recursos, tais como brinquedos, ou mesmo à própria tinta em turmas de maior faixa etária ou em diferentes atividades de ensino, como a pintura com pincel, por exemplo.

Além da distribuição das tintas para pintura a dedo centralizada pela professora do jardim I, pudemos observar outra situação em que o acesso das crianças ao recurso foi em alguma medida controlado pela professora. Trata-se de uma aula sobre o corpo humano e seus órgãos internos (CONTEÚDO). A professora utilizou o dorso de um corpo humano feito de plástico e silicone, medindo aproximadamente 50 cm, com os órgãos internos da parte torácica e abdominal expostos e destacáveis. Antes do início da aula a professora havia trazido o material para a sala de aula e o colocado na prateleira mais alta do armário, onde estaria fora do alcance das crianças. No momento oportuno, durante a atividade, foi até o armário, pegou o material, o mostrou às crianças em um primeiro momento, e em seguida permitiu que todas as crianças tocassem e manipulassem cada órgão e por fim o dorso como um todo. Tendo observado a reação das crianças diante do material, é fácil concluir porque a professora não permitiu o livre acesso. Quando viram o dorso nas mãos da professora, a empolgação foi generalizada – grande parte delas se levantou da roda e tentou se aproximar da professora, falavam, riam e até gritavam. Todas queriam pegar o objeto ao mesmo tempo.

Em contrapartida, pudemos também constatar nas observações que os brinquedos e diversos outros materiais (incluindo livros) são guardados em armários sem portas e ao alcance das crianças. Isso significa que as crianças têm livre acesso a esses objetos, ou seja, sua relação com esses recursos não é diretamente controlada pela

professora. Na atividade com massinha na aula de sexta-feira, as crianças pegaram elas mesmas no armário os recipientes que continham o material. Esses exemplos nos ajudam a perceber que a relação da(s) criança(s) com os recursos e a forma como ela é organizada pela professora depende da *natureza do recurso*, bem como do *estado atual da(s) criança(s)*, que indica sua provável forma de se relacionar com o material.

Cabe destacar que as discussões em grupo evidenciaram que as professoras atribuem grande importância à aprendizagem pelas crianças dos procedimentos de uso, conservação, limpeza e organização dos materiais. As intervenções pedagógicas das professoras têm como horizonte uma relação autônoma (não mediada pela professora) da criança com o recurso. Em tom de reprovação, o grupo menciona o fato de que, em muitas escolas de educação infantil, as professoras não deixam as crianças manipularem os materiais: *“chega no pré e a criança ainda não sabe abrir a tampa da tinta”*. Outro dado relevante é o fato de que brinquedos, livros, papéis e diversos outros materiais são mantidos nas salas de aula em prateleiras sem porta e ao alcance das crianças.

Tais dados podem ser compreendidos tendo em vista que uma das dimensões que constitui o produto almejado da prática (CAISAP) é a autonomia das crianças. Assim, o significado da relação CRIANÇA(S) – RECURSOS nessa prática concreta se constrói e se explica em referência ao produto da prática, ou seja, ao fato de que a autonomia das crianças se coloca como norte orientador das ações.

Para que a relação almejada se concretize, determinadas CONDIÇÕES e CONTEÚDOS se fazem necessários. Em relação às CONDIÇÕES, destacamos a organização da sala de aula e móveis que possibilitem o livre acesso físico da(s) CRIANÇA(S) aos RECURSOS.

Em relação ao CONTEÚDO, dois aspectos podem ser analisados. O primeiro é que, embora fisicamente livre, o acesso das CRIANÇA(S) aos RECURSOS é mediado por um tipo especial de CONTEÚDO: regras e procedimentos sociais de ação. Em verdade, o acesso aos recursos não é livre no sentido de que as crianças podem pegar quaisquer brinquedos ou materiais a qualquer instante em que sentirem vontade. As crianças progressivamente aprendem em quais momentos podem e não podem pegar os brinquedos e livros, como relata uma professora:

Com o maternal isso é bem claro, porque eles já começam com os brinquedos, porque chama a atenção deles... eles chegam e não querem saber se a

professora está ali, eles vão direto pegar os brinquedos. Aí de todos os dias e o todo tempo você ficar falando, falando, eles vão percebendo que pode ir lá, mas não quando chega, pode ir na hora de brincar. E aí chega uma hora que eles chegam e não vão mais direto nos brinquedos. (Encontro com professoras, 26 de agosto de 2008).

Da mesma forma, as crianças aprendem progressivamente a cumprir o combinado de guardar os brinquedos de volta nas prateleiras, por exemplo. Mediante a internalização da regra, o controle da professora da relação entre a CRIANÇA e o RECURSO vai deixando de ser necessário e a criança torna-se capaz de estabelecer uma relação autônoma com os materiais.

Um segundo aspecto refere-se à necessidade de se considerar que a relação entre CRIANÇA(S) – RECURSOS não é direta ou linear nem pode ser pensada em si mesma. A relação da CRIANÇA com o RECURSO é permeada pelo CONTEÚDO a ser apropriado pela criança e ao mesmo tempo subordinada ao objetivo de apropriação desse conteúdo. O RECURSO é um objeto da cultura que assume um papel determinado no processo de ensino-aprendizagem.

Resgatando a exemplificação feita pela professora do jardim II sobre a ação pedagógica seqüenciada, notamos que a referida professora constatou em determinado momento do processo de ensino da pintura com pincel a necessidade de trabalhar um conteúdo específico – linhas. Afirma ela: *“aí o que eu vi? Que eles não sabem fazer linha. Então eu trouxe no outro dia uma figura com traçados, mostrei... aí eles começam a perceber as linhas”*. A figura com traçados constitui um recurso utilizado pela professora como *meio* para transmissão do conteúdo. Diferentes RECURSOS poderiam ter sido utilizados – diferentes figuras ou mesmo diferentes objetos. O mesmo pode ser afirmado em relação aos palitos utilizados pela professora do jardim I na pintura a dedo – o palito (RECURSO) não tem um significado em si, mas como um recurso para apropriação de um conteúdo que compõe a seqüência da aprendizagem da pintura a dedo.

Nesse sentido, objetos que a criança manipula e com os quais a criança interage na escola de educação infantil não necessariamente constituem RECURSOS do processo pedagógico.

A análise de Leontiev (1978) acerca do processo de apropriação da cultura humana pode auxiliar a elucidar essa problemática. Conforme Duarte (1993), os instrumentos da cultura são portadores de atividade humana objetivada. Leontiev (1978)

explica que a apropriação da atividade humana objetivada ou cristalizada nos objetos da cultura não se realiza pelo mero contato direto, imediato ou espontâneo da criança com tais instrumentos. O processo de apropriação envolve necessariamente a *comunicação* entre a criança e outros homens, porque implica que a criança realize uma atividade que reproduza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada no objeto. Por meio de sua atividade, a criança deve reproduzir as operações motoras e mentais incorporadas no objeto (LEONTIEV, 1978).

A atividade adequada à reprodução desses traços essenciais não se forma por si mesma na criança, sendo necessária a intervenção mediadora do adulto:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p.272, grifos do autor)

Também Elkonin (1987b) indica que os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos não estão postos de forma imediata em tais objetos, mas exigem um processo peculiar de apropriação por parte da criança, no qual *o adulto aparece à criança como portador de tais procedimentos sociais de ação*.

Podemos ilustrar essa idéia retomando a situação de sala de aula relatada e analisada no item anterior, em que a professora utiliza uma régua e uma fita métrica como potenciais RECURSOS para ensinar o CONTEÚDO 'medida'. Apoiando-nos em Leontiev (1978), podemos concluir que, para que as crianças pudessem de fato se apropriar de tais instrumentos da cultura, seria preciso que realizassem em relação a tais objetos uma atividade que reproduzisse seus traços essenciais, ou seja, que reproduzisse as operações motoras e mentais neles materializadas. Seria preciso, em última instância, que realizassem, elas mesmas, a *ação de medir* utilizando tais instrumentos.

Como discutido, a ação de medir não se forma por si mesma na criança, como resultado do contato imediato e espontâneo com a régua e a fita métrica. A

professora deve organizar a atividade da criança criando condições para que ela reproduza a atividade adequada ao instrumento⁴⁰.

Assim, entendemos que o significado e a função de determinados instrumentos da cultura, bem como os procedimentos sociais de ação com tais objetos, figuram como CONTEÚDO de ensino, ou seja, o conteúdo de ensino é a atividade humana plasmada, cristalizada nos objetos da cultura (ex: ação de medir, operações necessárias ao manuseio e utilização de instrumentos de medida, unidades de medida, etc.). O objeto ou instrumento em si (ex: régua de madeira, régua de plástico, metro, fita métrica, etc.) é um RECURSO para o ensino desse CONTEÚDO.

O fato de que os objetos constituam meios para o ensino de CONTEÚDOS não significa que sua importância é menor. Diante da relevância dos procedimentos sociais de ação com objetos como CONTEÚDO da educação infantil, considerando-se a importância das apropriações culturais primárias na faixa etária atendida pelo segmento, o acesso a objetos e instrumentos da cultura nas mais diversas variedades e qualidades representa possibilidade de apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança.

A apropriação de um instrumento da cultura por meio da reprodução da atividade humana plasmada em tal objeto promove, na criança, uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras e mentais superiores. Na medida em que a criança apropria-se do instrumento, ela submete seus processos psíquicos e motores às exigências que as condições objetivas do instrumento impõem, de modo que suas operações psíquicas e motoras se reestruturam. Com isso, as operações mentais e motoras materializadas no objeto convertem-se em “órgãos da individualidade” da própria criança. Trata-se de um “(...) um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p.270). Dessa forma, a apropriação do significado, função e procedimentos de ação inerentes ao uso de objetos da cultura é um processo que possibilita a formação, na criação, de novas aptidões e funções psíquicas, que não se desenvolveriam natural ou espontaneamente.

Assim, a riqueza de RECURSOS materiais na escola de educação infantil significa riqueza de apropriações, da mesma forma que a pobreza de objetos e

⁴⁰ Para tanto, no exemplo do instrumento de medida, uma série de apropriações anteriores se fariam necessárias, como, por exemplo, a aprendizagem de unidades de medida.

instrumentos constitui significativa limitação no processo de apropriação da cultura humana; tais cenários representam, conseqüentemente, riqueza ou limitação de possibilidades de desenvolvimento psíquico. Essa constatação revela ainda mais perversa a prevalência da sucata como RECURSO material nas escolas de educação infantil destinadas às CRIANÇAS pobres, denunciada por Rosemberg (2002) e já apontada no segundo capítulo da tese.

3.1.3 Relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS

As observações permitiram constatar que determinadas peculiaridades da(s) CRIANÇA(S) em termos das características do período de desenvolvimento e de seu estado atual fazem necessários determinados RECURSOS para o ensino de determinados CONTEÚDOS.

O seguinte relato de uma professora do maternal sobre uma situação de contação de história revela que a predominância da atenção (e memória) involuntária nesse período do desenvolvimento determina que as crianças se distraiam com facilidade, impondo a necessidade de se utilizar estratégias para o manejo da atenção na condução da atividade:

Várias vezes eles se distraem... então eu fico chamando eles, pra eles contarem... o que tá acontecendo na história? E agora? E aí eles prestam atenção, eles participam da história... e eu conto uma mesma história várias vezes, uma semana inteira às vezes, e aí vai chegando um momento em que eles vão lembrando, que eles já sabem a história. (Encontro com professoras, 04 de novembro de 2008)

Na mesma direção, o relato de outra professora destaca a idéia de que, em função da importância do afeto nesse período do desenvolvimento da CRIANÇA, gestos e a entonação da voz da professora constituem importantes RECURSOS na contação de histórias (CONTEÚDO)⁴¹.

*O professor de educação infantil precisa entender isso, a importância do afeto nessa fase... por que é que com os pequenininhos a gente não consegue trabalhar só com o livro quando vai contar história, a gente precisa de muito **gesto**, de **entonação**... e aí tem professor que fica bravo porque eles estão desatentos, mas*

⁴¹ Como já apontado em momento anterior da tese, as histórias ora figuram como CONTEÚDO de ensino, ora como RECURSOS para transmissão de outro CONTEÚDO.

ele fica ali lendo e nem olha pra criança... (Encontro com professoras, 04 de novembro de 2008)

Nos dois itens a seguir, analisaremos situações observadas na turma do jardim I tendo em vista explorar a idéia de que certas características do período de desenvolvimento e do estado atual da(s) CRIANÇA(S) fazem com que determinados RECURSOS sejam necessários para o ensino de certos CONTEÚDOS. Daremos destaque a duas constatações: a importância de RECURSOS pedagógicos que atuem como signos mediadores das operações psíquicas da CRIANÇA e o papel do lúdico como *meio* na educação infantil. Em seguida, a análise tomará como foco a relação entre CONTEÚDO e RECURSO.

3.1.3.1 RECURSOS como signos que medeiam operações psíquicas

No primeiro relato abaixo, vemos uma criança que, durante a roda, recorda espontaneamente uma parlenda ensinada anteriormente pela professora. No segundo, a professora ensina uma nova parlenda ao grupo:

*Após as canções, a professora convida o grupo a recitar uma parlenda. O grupo se engaja ativamente na tarefa. Por fim, a professora pede que recitem trava-línguas – que chama de “travinhas”. Consulta as crianças perguntando quem gostaria de recitar individualmente e várias crianças se manifestam. (...) Uma das crianças pede à professora que recitem um outro trava-língua: “a aranha arranha a rã, a rã arranha a aranha”. **A professora criou com o grupo gestos que representam a aranha, a rã, e o ato de arranhar, e tais gestos são realizados concomitantemente à recitação do trava-língua.** Tais gestos parecem ser fundamentais para que as crianças consigam verbalizar esse conteúdo cujo nível de dificuldade é elevado para o grupo/ faixa etária. (Observação em sala de aula, Jardim I, segunda-feira)*

*[A professora] ensina uma parlenda nova para o grupo: “pisei na pedrinha, pedrinha rolou, pisquei pro mocinho, mocinho gostou, contei pra mamãe, mamãe nem ligou, contei pro papai, a cinta cantou”. **Gestos acompanham cada estrofe, e a professora utiliza a entonação de voz como recurso.** As crianças se interessam em aprender a parlenda e repetem várias vezes com a professora. Algumas estão dispersas, mas **a maioria se esforça para memorizar.** Pedem para recitar sozinhas e a professora atende os pedidos. Ao final da atividade, grande parte das crianças já é capaz de recitar a parlenda ou pelo menos parte dela. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira)*

Nas duas situações relatadas, notamos que a professora criou conjuntos de gestos e os utilizou como RECURSOS no ensino das parlendas (CONTEÚDO). Os

gestos são necessários tendo em vista o nível de dificuldade do CONTEÚDO em termos tanto de oralidade quanto de memorização e recordação.

Conforme Mukhina (1996), as formas *voluntárias* de memória encontram-se ainda no início de seu processo de desenvolvimento na idade pré-escolar. Na idade pré-escolar menor, explica a autora, as únicas formas de funcionamento da memória são a memorização involuntária e a reprodução; as formas voluntárias de memorização surgem na idade pré-escolar mediana e se aperfeiçoam na idade pré-escolar maior.

Na segunda situação relatada, observou-se que, recorrendo aos gestos, as CRIANÇAS foram capazes de memorizar e verbalizar a nova parlenda (CONTEÚDO), o que se confirmou no início da aula do dia seguinte:

A professora relembra com o grupo a parlenda aprendida no dia anterior. A maioria das crianças se lembra da letra. Várias dizem que querem cantar sozinhas. A professora canta uma vez com o grupo e depois pede que cantem todos juntos sem a sua ajuda. Uma das meninas diz que contou a parlenda para sua mãe e sua avó. (Observação em sala de aula, Jardim I – quinta-feira)

Podemos interpretar os gestos como *signos* ou *estímulos-meio* que medeiam o processo de memorização e recordação voluntárias. Em sua análise sobre as funções psicológicas elementares (naturais e involuntárias) e superiores (culturais e voluntárias), Vigotski (1995) ensina que a memória voluntária implica a introdução de um estímulo-meio ou signo como meio (instrumento) na operação de memorização, ou seja: a criança introduz o signo para auxiliá-la no processo de memorização. Nesse processo, a criança cria ativamente uma nova estrutura psíquica complexa, como uma pequena história ou imagem, na qual participam o estímulo-objeto e o estímulo-meio. Com a introdução do estímulo-meio – o signo – realiza-se uma reestruturação do processo de memorização:

(...) se na memorização natural se estabelece uma determinada conexão entre dois pontos, na mnemotécnica se introduz um estímulo novo, a princípio neutro, como um cartão, que desempenha o papel de signo mnemotécnico e dirige o curso das conexões por um caminho novo, substituindo uma conexão nervosa por duas novas conexões (VYGOTSKI, 1995, p.249).

As duas novas conexões mencionadas pelo autor referem-se ao nexos entre o estímulo-objeto (A) e o estímulo-meio ou signo (X) e ao nexos entre o estímulo-meio e o estímulo recordado (A'), como no esquema abaixo:

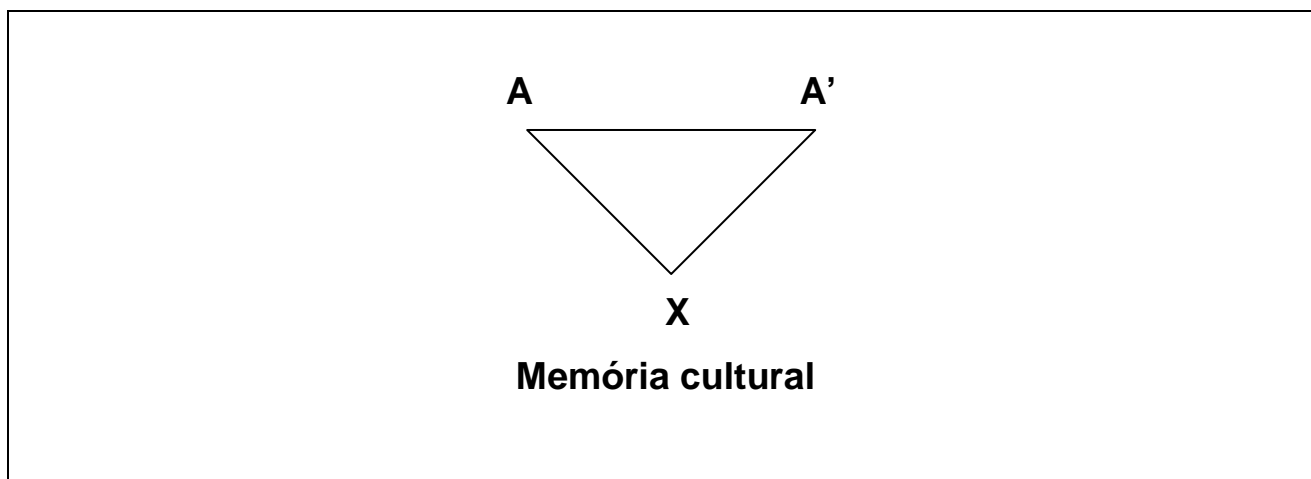


Figura 3: Representação gráfica do funcionamento mediado da memória cultural.
 Fonte: Vygotski, 1995, p.116

Tendo em vista a dificuldade do CONTEÚDO, seria possivelmente inviável para as crianças apropriarem-se da parlenda com base no funcionamento *natural* da memória. Operações e instrumentos culturais se fazem necessários, ou seja, faz-se necessário o desenvolvimento da memória *cultural*, que se caracteriza pela intencionalidade desse ato psicológico. Na situação acima relatada, o embrião da intencionalidade no funcionamento da memória se expressa no *esforço* das crianças para memorizar a nova parlenda. Em relação aos signos, é preciso notar que não apenas os gestos, mas também as instruções da professora para que as crianças prestem atenção na letra, imitem os gestos e repitam diversas vezes a parlenda, além de sua própria entonação de voz, atuam como estímulos-meio que orientam o processo de memorização. O papel da professora nesse processo pode ser mais bem compreendido recorrendo à explicação de Mukhina (1996, p. 289), que elucida o processo de desenvolvimento da memória voluntária:

Em um primeiro estágio, percebe-se na criança o propósito de memorizar e lembrar, mas ela não conta com os **métodos necessários** para isso. O propósito de lembrar surge antes, já que a criança [se] depara inicialmente com situações nas quais se espera dela que lembre, isto é, que reproduza o que antes percebeu ou fez. A partir do propósito de se lembrar, a criança começa a memorizar, a compreender que, se não tentar lembrar, depois não conseguirá reproduzir o que dela esperam.

A criança não inventa as formas de memorizar e de reproduzir: essas são sugeridas, de alguma forma, pelo adulto. Se o adulto dá uma missão para a criança, pede que a repita. Se lhe pergunta algo, através das próprias perguntas dirige o processo de reprodução: 'E o que aconteceu depois?'; 'Quais foram os outros animais parecidos com o cavalo que você viu?' etc. Pouco a pouco, a

criança aprende a repetir, a reelaborar, a ordenar o material com o propósito de memorizá-lo, **a utilizar as conexões para memorizar**. Desse modo, a criança toma consciência de que para lembrar são necessárias algumas operações específicas e que precisa **lançar mão de meios auxiliares**.

Pôde-se notar que parte das crianças se orienta pelos gestos da professora e os imita enquanto verbaliza, ao passo que outra parte da turma rapidamente se mostra capaz de orientar-se por seus próprios gestos. O que se pode esperar como continuidade desse processo de aprendizagem e desenvolvimento é que todas as crianças se tornem capazes de orientar-se por seus próprios gestos e, posteriormente, deixem de precisar recorrer a eles na reprodução da parlenda. Isso porque o percurso descrito por Vigotski (1991, 1995, 2001a) que caracteriza o processo de internalização dos instrumentos culturais caminha do *interpsicológico*, passando pelo *extrapsicológico*, em direção ao *intrapsicológico*:

Qualquer dos sistemas a que me refiro recorre a três etapas. Primeiro, a **interpsicológica**: eu o ordeno, você o executa; depois, a **extrapsicológica**: começo a dizer a mim mesmo; e logo a **intrapsicológica**: dois pontos do cérebro, que são estimulados a partir de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e transformar em um ponto intracortical. (VYGOTSKI, 1991, p. 91, grifos nossos).

Assim, toda função psicológica superior inicia seu ciclo de desenvolvimento na atividade partilhada entre adulto e criança (*interpsicológico*), em que o adulto orienta e dirige a operação psíquica realizada pela criança. Observa-se esse momento do processo na situação ora analisada quando as crianças orientam-se pelos gestos e instruções da professora. Isso cria condições para internalização do signo pela criança, a princípio recorrendo ainda a signos externos (*extrapsicológico*), em que operações externas são usadas como auxiliares na solução de problemas internos (VIGOTSKI, 2001a). Nesse caso, isso ocorre quando a criança não precisa mais recorrer aos gestos e instruções *da professora*, mas precisa ainda orientar-se por *seus próprios gestos* (signos externos) para ser capaz de reproduzir adequadamente a parlenda. Por fim, esse processo culmina na mediação interna (VIGOTSKI, 2001a) ou *intrapsicológica*, momento em que as crianças se tornarão capazes de reproduzir a parlenda sem precisar de nenhum tipo de signo externo, pois a operação psíquica mediada já foi internalizada.

Esse movimento pode ser em parte observado na seqüência de relatos apresentada a seguir. Na primeira situação, as crianças ouvem uma história; na segunda,

a professora propõe a uma dupla de crianças que re-conte a história para a turma; na terceira, uma criança re-conta a história para si mesma:

*Como última atividade do dia, a professora coloca um cd com a história do “ti-totó”. Trata-se de uma história cujos personagens são três cabritos de diferentes tamanhos (pequeno, médio e grande) e um lobo-mau. A história já é conhecida pelas crianças, mas a professora quer que os alunos novos a conheçam. As crianças ficam bem atentas à história e repetem algumas falas de personagens, fazendo **gestos que foram criados pela professora para acompanhar essas falas**. Embora estejam atentas, as crianças dispersam-se com facilidade com os colegas ao lado e algumas acabam engajando-se em interações paralelas. Determinados trechos da história chamam a atenção das crianças e elas voltam a prestar atenção. (Observação em sala de aula, Jardim I, terça-feira)*

*[...] a professora escolhe duas crianças para contar a história do “ti-totó” – a mesma que ouviram em cd no dia anterior. **As crianças usam quatro pás de plástico de diferentes tamanhos para representar os personagens**: três cabritos – um pequeno, um médio e um grande, e o lobo. Várias crianças querem ser escolhidas para contar a história, e a professora diz que se houver tempo outra dupla poderá contar. Caso não haja tempo, ela diz que as crianças poderão contar a história na próxima vez. A dupla escolhida conta a história usando as pazinhas, reproduzindo alguns trechos exatos da fala dos personagens e cantando a canção que faz parte da história. Se um dos contadores erra uma fala ou esquece algo, é cobrado pelo parceiro de apresentação ou pelas demais crianças. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira)*

*Depois do parque, as crianças retornam para a sala de aula. Hoje é dia de massinha. A professora diz que, como não sobrou tempo em nenhum dia dessa semana para que elas brincassem com os brinquedos, podem escolher se preferem brincar com a massinha ou com os brinquedos. A turma divide-se e aproximadamente metade escolhe massinha. As crianças pegam os recipientes com a massa de modelar no armário. As que brincam com a massinha ficam sentadas à mesa; fazem cobrinhas e bolinhas, sorvete, pizza, pão, etc. (...) **Uma menina faz três “cobrinhas” em tamanhos diferentes e conta com eles a história do ti-totó – a história dos três cabritinhos. Ela está absolutamente concentrada, reproduz as falas e a canção da história com perfeição.** (Observação em sala de aula, Jardim I, sexta-feira)*

O primeiro relato mostra que, mais uma vez, a professora utiliza-se de gestos como RECURSOS para auxiliar a memorização pelas CRIANÇAS da história. No segundo relato, as pás de plástico são utilizadas como RECURSOS para auxiliar a recordação da história e as falas de cada personagem (a criança representa o cabrito pequeno utilizando a menor pá e assim é capaz de reproduzir as falas do personagem adequadamente). Ainda nesse momento a recordação se realiza a partir de uma instrução da professora, que propõe e organiza a atividade, bem como fornece os RECURSOS que atuam como signos que medeiam a operação psíquica das CRIANÇAS. A terceira situação evidencia o processo de internalização do signo. A reprodução da história não mais acontece a pedido da professora, mas por iniciativa da própria criança, que conta a

história para si mesma. Não se trata mais, portanto, de um processo *interpsicológico*. Mas a criança utiliza-se de signos externos e da fala egocêntrica, não tendo, portanto, alcançado ainda a etapa *intrapsicológica*. É interessante perceber que os signos não são os mesmos fornecidos ou sugeridos pela professora, mas criados pela própria criança, tendo sido preservado apenas o traço essencial do signo (diferentes tamanhos do objeto que remetem aos diferentes tamanhos dos personagens).

Essa análise nos leva a concluir que a natureza do processo de internalização do signo impõe a adoção pela professora de RECURSOS que atuem como signos mediadores da operação intelectual na etapa *interpsicológica* desse processo, sejam eles gestos, objetos ou instruções, criando condições para que a CRIANÇA avance em direção às etapas *extra* e *intrapsicológica* no desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Nesses exemplos, podemos visualizar a imbricação entre conhecimentos e funções psicológicas como CONTEÚDO de um mesmo processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido no item dedicado ao problema da heterogeneidade do CONTEÚDO. Para além da memorização e recordação da parlenda e da história, é necessário perceber que as atividades organizadas pela professora e aqui analisadas, que promoveram o ato de memorizar e reproduzir a parlenda e a história a partir de instruções e por meio de gestos e objetos (RECURSOS), contribuem para o próprio desenvolvimento da memória voluntária e da linguagem oral. Dessa forma, o desenvolvimento da oralidade e a memorização e recordação voluntárias podem ser também compreendidas como CONTEÚDO da atividade, na medida em que tais funções psicológicas constituem elementos da cultura externos à CRIANÇA, cuja apropriação precisa ser promovida e garantida por meio do ensino. Na medida em que a CRIANÇA se relaciona com esse CONTEÚDO e dele se apropria, criam-se condições para que ela avance em seu *desenvolvimento intelectual* (CAISAP).

3.1.3.2 O lúdico como *meio* na educação infantil

Retomando o argumento com que abrimos o presente item, qual seja, de que determinadas peculiaridades da(s) CRIANÇA(S) fazem necessários determinados

RECURSOS para o ensino de determinados CONTEÚDOS, analisaremos mais uma situação observada na turma do jardim I:

*[As crianças] se sentam novamente no chão do pátio e a professora vai até a sala de aula buscar o cd para a última atividade antes de retornarem para a sala. Enquanto esperam, as crianças estão muito agitadas e fazem muito barulho. (...) A professora retorna rapidamente e enquanto coloca o cd todas as crianças se deitam no chão e fingem estar dormindo, embora ainda estejam agitadas e falando bastante. A faixa a ser tocada é a “Marcha do leão”, uma peça de música clássica. A professora diz que se estiverem conversando não vão conseguir ouvir quando for hora de o leão acordar, pentear o cabelo, etc. A música começa a tocar e as crianças começam a levantar e se espreguiçar. **A cada trecho da música, com diferentes andamentos e alturas, corresponde uma ação do leão: levantar, pentear a juba, andar, rugir, etc. É preciso prestar atenção à música para identificar as diferentes partes. A professora faz os movimentos junto com as crianças. Elas se divertem imensamente com a atividade. Todas as crianças sem exceção estão plenamente engajadas e mergulhadas na tarefa.** (Observação em sala de aula, Jardim I, quinta-feira)*

Podemos interpretar a criação do personagem lúdico “leão” e a seqüência de suas ações como RECURSO que torna possível trabalhar com as CRIANÇAS o CONTEÚDO música clássica. Considerando o estado atual das CRIANÇAS e as CONDIÇÕES de ensino-aprendizagem, não se poderia trabalhar esse conteúdo por meio de uma atividade de contemplação, ou seja, não se poderia esperar que um grupo de 20 a 25 crianças de 3 a 4 anos permanecesse sentado, em silêncio, concentrado na audição de uma peça musical. Isso porque os requisitos para tanto em termos de funcionamento psicológico não estão ainda – nem poderiam estar – garantidos. Assim, torna-se possível promover a apropriação da música clássica (CONTEÚDO) por CRIANÇAS cujo funcionamento psíquico é ainda eminentemente elementar e involuntário ao se utilizar como RECURSO o lúdico: a criação de um papel lúdico e de uma seqüência de ações para o personagem que corresponde ao movimento da música.

A teorização de A. Leontiev e D. Elkonin sobre o jogo infantil são elucidativas a esse respeito. O jogo de papéis ou jogo protagonizado é compreendido pela psicologia histórico-cultural como atividade não-produtiva, ou seja, atividade que não visa um resultado ou produto objetivo, mas cujo alvo está na ação em si mesma (LEONTIEV, 2001a). Nesse sentido, Elkonin (1998) explica que, do ponto de vista da criança, “a finalidade da atividade de jogo consiste na realização do papel assumido” (ELKONIN, 1987a, p.95). Importa desempenhar adequadamente o papel assumido e, ao buscar representá-lo, a criança submete seus próprios desejos e ações às necessidades impostas pelo papel.

Leontiev (1987) descreve investigações realizadas com crianças de 4 anos sobre o desenvolvimento do controle voluntário do comportamento motor, por meio das quais evidencia a importância do papel lúdico no desenvolvimento psíquico infantil. Na primeira série de experimentos, as crianças receberam a instrução do pesquisador para manterem-se imóveis em posição ereta. Verificou-se nessa primeira etapa que, mesmo tendo compreendido adequadamente a instrução e demonstrado vontade e ânimo em atender a orientação do adulto, as crianças não foram capazes de cumprir a tarefa. Uma segunda série de experimentos foi então realizada, na qual foi proposto um jogo de papéis em que a tarefa de conservação da posição ereta fazia parte do *papel* assumido pelas crianças: o papel de soldado. O pesquisador concluiu que “nestas condições, mesmo crianças de 4 anos, para quem, na primeira série, a tarefa de conservar uma posição por um tempo relativamente prolongado era inacessível, a cumpriram perfeitamente” (LEONTIEV, 1987, p.66). Em sua análise, isso ocorre porque no jogo, a relação entre o objetivo (conservar a posição) e o motivo ao qual está subordinado (desempenhar adequadamente o papel de soldado) é para a criança psicologicamente mais simples. Explica Leontiev (1987) que a tarefa de comportar-se como um soldado já contém, para a criança, a tarefa de permanecer em pé, imóvel, sem modificar a posição do corpo. Por outro lado, o objetivo de conservar a posição ereta e o motivo de cumprir da melhor forma possível a tarefa proposta pelo adulto expressam relações psicologicamente muito mais complicadas do ponto de vista infantil.

A partir de tais apontamentos, podemos compreender que, ao introduzir como RECURSO na atividade um *papel lúdico*, a professora criou condições para que, ao perseguirem o motivo de desempenhar adequadamente o papel, o que implica cumprir a seqüência de ações do personagem, as crianças atentassem para a música e seus diferentes movimentos. Ouvir atentamente a música se coloca como uma condição para a atividade da criança de representação do papel lúdico.

Nesse sentido, podemos interpretar a estratégia didática da professora como uma tentativa de vincular o ensino do CONTEÚDO ‘música clássica’ à atividade principal da criança pré-escolar, como teorizado por Leontiev (2001b, p. 64).

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.

Parafrazeando Leontiev, poderíamos dizer que a criança começa a ouvir música clássica “de brincadeira”. No entanto, é preciso notar que a atividade proposta pela professora já não é propriamente uma brincadeira. Ela toma de empréstimo o elemento essencial da brincadeira de papéis – o papel lúdico, e o insere em uma atividade dirigida. Isso é necessário porque, pela própria natureza do CONTEÚDO, sua apropriação não poderia ser promovida por meio de jogo protagonizado. Como explica Leontiev (1978, p. 64):

Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

Essa análise nos leva a formular a hipótese de que o *lúdico* na educação infantil ocupa o lugar de RECURSO na transmissão de CONTEÚDOS. Isso significa que o lúdico não é em si CONTEÚDO de ensino. Por essa razão, parece-nos equivocada a proposição da Pedagogia da Infância de que o *lúdico* deva ser o eixo do trabalho educativo junto à criança pequena. Acreditamos que o lúdico não se justifica em si, mas como meio, como RECURSO para promover a apropriação pela CRIANÇA do patrimônio humano-genérico (CONTEÚDO). Isso não significa que o lúdico seja dispensável ou desimportante na educação infantil – ao contrário, trata-se de um RECURSO privilegiado e fundamental, tendo em vista o período do desenvolvimento da CRIANÇA atendida por esse segmento de ensino.

Nessa direção, é importante perceber na situação ora analisada o movimento entre o *principal* e o *secundário*. Do ponto de vista do planejamento de ensino, a história do leão é um elemento secundário, enquanto a música em si constitui o elemento central. Isso significa que o mesmo CONTEÚDO poderia ser trabalhado utilizando-se outros RECURSOS. Com isso afirmamos que o CONTEÚDO é o elemento principal, enquanto o RECURSO é um elemento acessório, que poderia ser substituído por outro e cuja eleição se subordina à relação CRIANÇA(S) – CONTEÚDO.

Do ponto de vista das crianças, no entanto, podemos dizer que a história do leão é o principal. O mais importante para elas é conseguir representar

adequadamente o papel do leão⁴². Para que isso seja possível, é necessário que ouçam atentamente a peça musical. É nesse sentido que o lúdico figura como RECURSO fundamental para apropriação de CONTEÚDOS com os quais a CRIANÇA ainda não tem possibilidades de relacionar-se diretamente, ou seja, que ainda não podem ocupar o lugar principal na atividade da CRIANÇA. Espera-se que, como resultado do processo de ensino, o secundário se torne o principal.

A teorização de Leontiev (2001b) sobre a formação de novos motivos da atividade da criança reafirma essa análise. O autor define motivo como aquilo que impulsiona ou estimula o sujeito a executar a atividade, diferenciando motivos eficazes de motivos apenas compreensíveis. Trata-se da diferença entre a criança que faz o dever de casa para aprender e tirar boas notas e aquela que faz o dever de casa para obter permissão para brincar. Os motivos realmente eficazes vinculam-se ao atendimento de uma necessidade sentida pela criança. Aprender e tirar boas notas, no primeiro caso, é uma necessidade sentida pela criança, à qual a atividade de fazer o dever de casa vincula-se diretamente por seu próprio conteúdo. No segundo caso, aprender e tirar boas notas é um motivo apenas compreensível para a criança; o motivo realmente eficaz, nesse caso, é ainda sair para brincar (LEONTIEV, 2001b).

Leontiev (2001b) explica que, sob certas condições, motivos apenas compreensíveis tornam-se motivos eficazes. É assim, diz o autor, que novos motivos surgem. No exemplo discutido pelo autor, podemos compreender que, em sendo proporcionadas as condições necessárias, aprender e tirar boas notas pode converter-se, para a segunda criança, em um motivo realmente eficaz.

Na situação observada na turma do jardim I, podemos hipotetizar que ouvir e apreciar a música configura, para as crianças, ainda um motivo apenas compreensível, enquanto desempenhar o papel lúdico é um motivo realmente eficaz. A atividade desenvolvida pela professora pode contribuir para que a apreciação da melodia venha a se converter em motivo realmente eficaz, num processo que gera nas crianças novas necessidades.

Uma seqüência possível para a atividade que trabalha música clássica seria propor às crianças a realização das ações do leão *mentalmente*, sem executar as ações externas. Acreditamos que tal proposição contribuiria para desenvolver nas

⁴² A relação entre o principal e o secundário nessa atividade didática me foi apontada por Lucinéia Lazaretti, a quem agradeço pela rica interlocução.

crianças os pré-requisitos psicológicos para a fruição musical. Em determinado momento do processo, não será mais preciso recorrer ao papel de leão para apreciar a melodia.

3.1.3.3 O RECURSO a serviço (ou não) do CONTEÚDO

Na situação acima analisada, a criação de uma narrativa lúdica é utilizada como RECURSO para transmissão de um CONTEÚDO. Como vimos, do ponto de vista do ensino, o CONTEÚDO é o elemento essencial e o RECURSO é o meio para sua transmissão, muito embora as CRIANÇAS se relacionem com o RECURSO como o elemento principal. Assim, o CONTEÚDO (música) figura como uma condição a dramatização do papel lúdico. Apesar disso, podemos afirmar que, nessa situação didática, o RECURSO se coloca a serviço do CONTEÚDO, na medida em que, na busca por desempenhar adequadamente o papel, a CRIANÇA atenta para a música e seu movimento, o que contribui para o desenvolvimento dos pré-requisitos psicológicos para a fruição.

Outras situações observadas nos levam a perceber que, muitas vezes, o RECURSO não contribui para ou até mesmo prejudica a apropriação do CONTEÚDO. Isso foi observado em pelo menos duas situações na turma do maternal. Durante o período de observações, a professora trabalhou com as crianças o CONTEÚDO “animais”, mais especificamente animais domésticos e selvagens. Vejamos o relato de uma das aulas:

Após a conversa com as crianças, a professora pega um livro chamado “Animais da fazenda” e diz que irá mostrá-lo à turma. Diz que o livro vai mostrar os animais que nós podemos ter na fazenda ou na chácara. Uma criança diz: “mas na minha casa não tem fazenda”. A professora ri e diz que outras pessoas têm fazendas e chácaras e lá elas podem criar esses animais.

*O primeiro animal que aparece no livro é o porco. Trata-se de um **livro com o desenho de rostos de animais. O rosto é vazado, de modo que a criança (ou a professora) pode colocar seu próprio rosto no espaço vazio.** A professora explica que o porco mora na fazenda e que de sua carne se faz a lingüiça e o presunto, o que faz do porco um animal muito importante para nós. Assim que termina a explicação, **a professora coloca o seu rosto no espaço vazado do livro e imita o som característico do porco. As crianças gostam muito dessa ação da professora e imediatamente várias delas dizem que também querem fazer isso. As crianças se levantam e se aproximam da professora. Todas querem realizar a ação.** A professora hesita mas percebe que há um grande desejo das crianças realizar a ação. Ela propõe então que as crianças façam uma fila, para que todas possam imitar o porco, mas uma de cada vez. Isso toma*

bastante tempo, considerando-se que 15 crianças estão presentes. Tenho a impressão de que imitar o porco em si não é tão importante para as crianças, pois várias delas precisam ser lembradas pela professora de que devem fazer o som característico do animal. As crianças que já realizaram a ação se dispersam. Após todas as crianças terem realizado a ação, a professora dá continuidade à atividade. Todas as crianças se sentam novamente no tapete e a professora mostra no livro os demais animais da fazenda: ratinho, galinha, vaca, ovelhinha. Como não há muito tempo, a professora mostra rapidamente os animais, lendo o que diz o livro sobre cada um deles, utilizando a entonação de voz de modo a chamar a atenção das crianças para o que está sendo lido. Não há tempo para mostrar todos os animais e a professora diz que continuarão em uma próxima aula. (Observação em sala de aula, Maternal, terça-feira)

Nessa situação didática, acreditamos que, ao invés de despertar o interesse das CRIANÇAS para o CONTEÚDO ou favorecer sua assimilação, o RECURSO desviou a atenção das CRIANÇAS. Estar na fila juntamente com o restante da turma e colocar o rosto no espaço vazado do livro tornou-se mais importante até mesmo do que imitar o som do animal que estava sendo estudado – o porco. Diante do desenrolar da situação, parece-nos que esse RECURSO pouco contribuiu para que as crianças aprendessem que o porco é um animal que pode ser criado em fazendas, de cuja carne se produz lingüiça e presunto, por exemplo. Não se trata de descartar o RECURSO em questão, mas de se reafirmar a necessidade da análise da relação entre CONTEÚDO e RECURSO, considerando o funcionamento psíquico e comportamental das CRIANÇAS e as CONDIÇÕES de ensino-aprendizagem (tempo disponível para a atividade e número de crianças presentes, por exemplo).

Essa problemática é abordada, de certa forma, por Eidt e Duarte (2008), baseados na teorização de A. Leontiev. Relatam os autores:

[Leontiev] afirma que para que haja a aprendizagem consciente, é fundamental que a criança mantenha a atenção dirigida na atividade proposta. Porém, isso não é suficiente para que a aprendizagem se processe a contento. Leontiev (1975) comprova tal afirmação com o exemplo de um aluno que deve aprender ortografia. Buscando assegurar a realização consciente desta atividade, é solicitado que a criança execute-a da seguinte forma: leia uma adivinhação, adivinhe-a, desenhe o adivinhado e escreva debaixo do desenho o texto da adivinhação. A justificativa de tal procedimento é a de que em princípio, o aluno deve tomar consciência do sentido da adivinhação, assim como da significação das palavras utilizadas na sentença, pois de outro modo não seria possível resolver a adivinhação. Em seguida, deve conscientizar também o conteúdo adivinhado, para poder representá-lo na forma de um desenho (Leontiev, 1975).

Diante de tal argumentação, Leontiev chama a atenção para a seguinte questão: afinal, em que consistia a tarefa proposta, qual era seu objetivo, o que visava? Por certo, não se tratava de ensinar a criança a adivinhar nem a desenhar, mas sim que, com a atividade proposta pelo professor, a criança aprenda ortografia. Porém, **o exercício dado termina por favorecer a conscientização de outras questões**, auxiliando muito pouco no domínio consciente de uma escrita correta.

O autor afirma ainda que se trata de um engano pensar que essa forma de organização da atividade de ensino constitui uma exceção no que tange à regra geral. Cita outra situação bastante ilustrativa, em que se objetiva ensinar aos alunos que nomes próprios são escritos com letra maiúscula. Porém, para tanto, lhes é dada a tarefa de escrever separadamente o nome de vacas e de cachorros. No transcorrer da tarefa proposta pelo professor, a questão central torna-se escolher quais nomes são mais adequados para cada tipo de animal. Assim, a criança pode ficar em dúvida acerca de se o nome “*Matilda*” é mais apropriado para uma vaca ou para uma cachorra. Leontiev (1975) afirma que, lamentavelmente, durante tal atividade, **o aluno termina por conscientizar aspectos totalmente distintos do objetivo inicial da atividade proposta.** (EIDT; DUARTE, 2008, p.61, grifo nosso)

Entendemos, assim, que organizar a relação CONTEÚDO-RECURSO implica a compreensão da seqüência lógica de desenvolvimento do conteúdo e a clareza do que se pretende ensinar, ao lado das possibilidades de apropriação do CONTEÚDO pela CRIANÇA tendo em vista as propriedades de seu funcionamento psíquico.

Em outra aula na turma do maternal, anterior à acima relatada, a professora utilizou como RECURSO diversos livros a serem observados e manuseados pelas CRIANÇAS:

Após a exposição, a professora distribui livros com fotos e desenhos de animais sobre as mesas e orienta as crianças a sentarem-se em duplas ou trios para observarem o material. Os livros são de excelente qualidade: bonitos, coloridos, alguns têm até textura. Alguns retratam animais selvagens, outros domésticos ou ainda animais de fazenda. As crianças interessam-se muito pelo material e parecem ansiosas em manuseá-los. No entanto, ao iniciarem a atividade, folheiam os livros com grande rapidez: olham, reconhecem e nomeiam o animal (“é um urso!”) e rapidamente viram a folha. Em poucos instantes começam a informar a professora que já terminaram. A professora orienta que troquem de lugar nas mesas e observem os demais livros. O mesmo comportamento de observação apressada se repete com o restante do material. (Observação em sala de aula, Maternal, quarta-feira)

Nessa situação, destacamos que a relação que a CRIANÇA estabelece com o RECURSO precisa ser organizada pela professora, como condição para que esse RECURSO contribua para a apropriação do CONTEÚDO. Isso se coloca como imperativo tendo em vista o funcionamento psíquico e comportamental da CRIANÇA na idade pré-escolar. Como já discutido, há, nesse período do desenvolvimento, um predomínio do funcionamento psíquico involuntário. Vemos, nesse sentido, que os livros atraem a atenção das crianças, que ficam ansiosas em manuseá-los. No entanto, instaura-se rapidamente um desinteresse pelo material, cujo potencial como RECURSO do ensino seria elevado. Acreditamos que, em situações como essa, a atenção das CRIANÇAS precisa ser dirigida pela professora, tendo como norte o CONTEÚDO que se pretende

que as crianças assimilem. Assim, a professora deve orientar a atenção das crianças evidenciando e colocando em destaque aspectos do material em uso que as crianças não podem perceber por si mesmas. Por meio das intervenções da professora, a *percepção global* das crianças em relação às ilustrações do livro (“*é um urso!*”) poderia ser objeto de um trabalho *analítico*, identificando as características de cada animal, as semelhanças e diferenças entre um animal e outro, e assim por diante.

3.2 Em síntese: relações CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS – CONDIÇÕES

O longo exercício de análise realizado a partir de situações observadas em sala de aula, excertos das discussões em grupo e conteúdos das respostas ao questionário buscou evidenciar que, ao conduzir a atividade de ensino, as professoras lidam necessariamente com as complexas e dinâmicas relações entre criança(s), conteúdo, recursos e condições. Apresentamos abaixo, de modo sintético, as principais constatações advindas da análise realizada ao longo desse capítulo.

Vimos que o desenvolvimento intelectual é produto da relação que a CRIANÇA estabelece com o CONTEÚDO, que é simultaneamente objeto do pensamento e fonte de sentimentos para a CRIANÇA (unidade afetivo-cognitiva). Para que CRIANÇA(S) e CONTEÚDO possam estar de fato *em relação*, é necessário, por parte do professor, o domínio de instrumentos teóricos que lhe permitam enxergar além da aparência empírica e captar a essência tanto do CONTEÚDO quanto do percurso do desenvolvimento psíquico da CRIANÇA.

Assim, para organizar e promover essa relação, o professor precisa, por um lado, apreender o estado atual das CRIANÇAS e compreender a lógica interna do processo de desenvolvimento infantil; por outro, deve dominar a lógica interna do CONTEÚDO.

O estado atual das crianças engloba o nível de desenvolvimento intelectual já alcançado; conhecimentos já assimilados; características esperadas para a faixa etária em termos do funcionamento psíquico e comportamental, bem como demandas e necessidades inerentes à faixa etária. A lógica interna do processo de

desenvolvimento infantil refere-se à dinâmica e ao percurso do desenvolvimento das funções psicológicas, revelando as linhas centrais de desenvolvimento psíquico e as conquistas essenciais em cada período e as novas conquistas que, sobre essa base, se tornam possíveis no período seguinte.

Assim, na atividade de ensino, o professor de educação infantil se defronta com uma criança em um determinado período do desenvolvimento (estado), que é ao mesmo tempo uma criança em desenvolvimento (movimento). Isso implica que a seleção de CONTEÚDOS e RECURSOS e a organização das CONDIÇÕES de ensino têm como referência uma criança diferente a cada momento.

Apreender o estado atual das crianças à luz da compreensão da lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil orienta o professor na seleção do CONTEÚDO (*o que ensinar*), na medida em que permite avaliar a adequação do CONTEÚDO ao período do desenvolvimento da CRIANÇA e identificar qual CONTEÚDO pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento. Revelam-se, assim, as possibilidades de apropriação do CONTEÚDO em termos do nível de complexidade com que ele pode ser trabalhado.

Realizar esse movimento de análise implica também a compreensão por parte do professor da lógica interna do CONTEÚDO. Pudemos constatar a necessidade do domínio do CONTEÚDO em termos conceituais, ou seja, de uma compreensão *teórica* desse conteúdo. Apenas a compreensão da seqüência lógica de desenvolvimento do conteúdo instrumentaliza efetivamente o professor em sua tarefa de organizar a relação CRIANÇA-CONTEÚDO, orientando o delineamento de atividades didáticas e a seleção de RECURSOS pedagógicos.

A análise evidenciou que a relação CRIANÇA(S)-CONTEÚDO não se apresenta ao professor de forma pura e não pode ser pensada em si mesma, mas no interior de um sistema de relações que envolve as CONDIÇÕES e RECURSOS de ensino, em um movimento de condicionamento recíproco. Além disso, pudemos constatar que essa relação se manifesta e se concretiza na relação com o conteúdo por parte de cada criança singular, de modo que o professor deve organizar a relação CRIANÇA(S)-CONTEÚDO considerando a heterogeneidade do grupo de crianças e as trajetórias singulares de apropriação do conteúdo de ensino. Não obstante, é preciso reconhecer a trajetória singular de desenvolvimento e apropriação do CONTEÚDO pela CRIANÇA

como expressão singular-particular de leis universais do desenvolvimento psíquico infantil. Dessa forma, o conhecimento pelo professor sobre as leis gerais e forças motrizes do desenvolvimento psíquico de caráter universal-abstrato deve se articular ao conhecimento sobre as circunstâncias particulares do desenvolvimento de seus alunos, revelando a expressão particular-concreta das leis gerais, num movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Em relação ao CONTEÚDO, testemunhamos a heterogeneidade dos conteúdos a serem ensinados e a imbricação entre conteúdos de diferentes naturezas, bem como entre conteúdos formais e permanentes. Nesse sentido, considerando-se a natureza das aprendizagens próprias da faixa etária atendida pela educação infantil em termos da formação operacional e teórica da criança, o professor de educação infantil deve ser capaz de articular/ transitar entre as diferentes naturezas de conteúdo, intervindo de forma intencional e consciente tanto nas situações formais quanto informais de aprendizagem.

No tocante aos RECURSOS, vimos que sua seleção orienta-se pelo estado atual das CRIANÇAS, sendo a relação que a CRIANÇA estabelece com o RECURSO organizada pelo professor, seja no sentido do controle ou da promoção da autonomia – a depender da natureza do RECURSO e do produto almejado pela prática. Por um lado, a relação CRIANÇA(S)-RECURSOS se subordina ao objetivo de apropriação dos CONTEÚDOS de ensino; por outro, é mediada por um tipo especial de CONTEÚDO: regras e procedimentos sociais de ação. À medida que a CRIANÇA se relaciona com os RECURSOS como instrumentos da cultura, apropriando-se de suas significações e funções e das operações e ações necessárias a sua utilização (CONTEÚDO), reorganizam-se seus processos psíquicos e motores, formando-se novas habilidades e funções psíquicas. Em função da importância fundamental de apropriações primárias de instrumentos da cultura na educação infantil, a qualidade e a variedade dos RECURSOS materiais disponíveis assumem grande relevância no processo educativo.

Vimos que determinadas peculiaridades em termos do funcionamento psíquico e comportamento próprio ao período do desenvolvimento da(s) CRIANÇA(S) fazem necessária a adoção de determinados RECURSOS na transmissão do CONTEÚDO. O lúdico emerge, assim, como RECURSO privilegiado e fundamental para a apropriação de CONTEÚDOS com os quais a CRIANÇA ainda não tem possibilidades de

relacionar-se diretamente. Além disso, percebemos a importância de se considerar as peculiaridades psíquicas e comportamentais da criança pequena no momento da seleção dos RECURSOS de ensino, de modo a garantir que o RECURSO atue de fato em favor da apropriação do CONTEÚDO pela CRIANÇA.

Por fim, esperamos ter evidenciado, ao longo da análise, que o significado das relações CRIANÇA(S)-CONTEÚDO-RECURSOS-CONDIÇÕES se forma a partir do produto da prática, ou seja, da expectativa acerca do que se pretende produzir e do entendimento sobre como produzir o que se pretende. A seleção do CONTEÚDO, a organização das CONDIÇÕES de ensino, o emprego de RECURSOS e o acesso das CRIANÇAS a eles são exemplos de ações do professor que parecem, na prática-singular concreta em questão, orientar-se pela perspectiva de produzir CAISAP, embora nem sempre o produto almejado seja plenamente alcançado ou concretizado.

CONCLUSÃO:

PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conclusão: Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil

Essa investigação teve como **objeto** a prática do ensino na educação infantil. Buscou-se compreender qual a natureza dessa prática social para além da aparência do fazer cotidiano do professor. A análise permitiu formular a hipótese de que o sistema de relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES abstratamente formulado constitui um traço essencial da atividade docente. O professor por um lado se defronta com tais relações e por outro, simultaneamente, as organiza, sendo o produto da prática o elemento que lhes atribui significado.

O modelo teórico que reflete essas relações mostrou-se uma ferramenta de análise comparativa na síntese do desenvolvimento histórico dessa prática social, apresentada no segundo capítulo da tese, bem como um instrumento na análise descritiva e explicativa de uma prática singular-concreta realizada no terceiro capítulo. Nesse capítulo conclusivo, adotamos o modelo como instrumento para uma análise prescritiva em relação ao ensino na educação infantil a partir da perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, atendendo ao **objetivo** de sistematizar princípios para a organização do ensino dirigido à criança pequena em uma perspectiva histórico-cultural. Assim, partindo da análise da constituição histórica do ensino na educação infantil e da análise da prática tomada como referente empírico da presente investigação e apoiando-nos especialmente na produção dos teóricos e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, formulamos enunciados de caráter geral-abstrato que possam nortear o planejamento e a realização da atividade docente nas situações concretas de ensino. Tais enunciados foram elaborados em referência ao produto da prática, ao sistema de relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES e ao agente da prática, o professor.

4.1 O produto da prática

Vimos que ao longo da história de constituição e desenvolvimento do ensino na educação infantil como prática social e em resposta a diferentes necessidades

societárias envolvidas nesse processo, diferentes produtos foram aspirados tendo-se como critério principalmente a origem sócio-econômica das CRIANÇAS:

- Crianças (pobres) alimentadas, limpas, saudáveis e disciplinadas/submissas;
- Crianças (da elite) desenvolvidas intelectual, social, moral e afetivamente;
- Crianças (pobres) ajustadas ao funcionamento da escola;
- Crianças felizes.

Todas essas configurações do produto direta ou indiretamente expressam e ao mesmo tempo contribuem para a manutenção do sistema *dual* de educação infantil em função da classe social da criança, perpetuando a desigualdade de acesso aos bens culturais e conseqüente desigualdade de possibilidades de desenvolvimento.

Na prática singular-particular analisada na presente pesquisa, vimos que o produto almejado é CAISAP: crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola. Os agentes da prática parecem buscar concretizar a necessidade de se prover melhores condições de desenvolvimento e educação para todas as crianças, formulada historicamente apenas no plano formal-abstrato.

No capítulo anterior, pudemos perceber que CAISAP constitui, de fato, um norte orientador das ações das professoras. Podemos afirmar, de modo geral, que a autonomia e a alegria das crianças, bem como seu desenvolvimento social e preparação para a escola, são promovidos pela escola. Também a promoção do desenvolvimento intelectual das crianças parece ser colocado pelas professoras como objetivo, embora nem sempre isso seja plenamente ou efetivamente alcançado.

Analisando as diversas dimensões de CAISAP, vemos que o fato de que sejam almejadas como produto do ensino na educação infantil encontra respaldo, em certo sentido, na teorização histórico-cultural do desenvolvimento infantil. Retomando algumas questões já exploradas no terceiro capítulo, apresentamos a seguir uma análise das diversas dimensões desse produto, como subsídio para a formulação de qual deve ser, na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, o produto almejado pelo ensino na educação infantil.

A **autonomia** das crianças como uma conquista do período pré-escolar do desenvolvimento é destacada por Bozhóvich (1997, p.266):

Na primeira infância a atividade da criança se realiza predominantemente em colaboração com os adultos; na idade pré-escolar, o pequeno se torna capaz de satisfazer autonomamente muitas de suas necessidades e desejos; não apenas é capaz, mas quer atuar por si mesmo.

Martins (2007d) aponta que as ações independentes da criança, possibilitadas pelas conquistas psicomotoras nos primeiros anos de vida, determinam a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência sobre o mundo e sobre si mesma. Entendemos também que o incentivo e a promoção da autonomia da criança pela escola pode contribuir para a subordinação de suas ações a finalidades específicas, uma importante conquista do período pré-escolar que configura uma superação do funcionamento operacional e inteiramente determinado pela situação presente característicos do primeiro ano de vida e primeira infância.

O desenvolvimento da autonomia implica, assim, um caminhar em direção ao funcionamento voluntário, resultado da superação do funcionamento psíquico elementar ou primitivo. Com a introdução de signos culturais, como demonstrou Vygotski (1995), a criança supera a relação imediata e involuntária com a estimulação do entorno, conquistando paulatinamente o auto-domínio da conduta. Esse é, para Vigotski, um traço essencial de toda função psicológica superior (percepção semântica, atenção voluntária, memória mediada, pensamento verbal, imaginação, etc.). Nesse sentido, ao promover a autonomia da criança pequena, a escola contribui para que a criança avance em seu processo de humanização.

Como afirmamos em nossa dissertação (PASQUALINI, 2006), o trabalho pedagógico na educação infantil incide sobre um aluno que parte da total espontaneidade do pensamento e da ação e caminha em direção ao funcionamento voluntário e consciente. Ao longo dos anos pré-escolares muda a relação entre as intenções da criança e sua subsequente implementação em ações: enquanto os pré-escolares mais novos agem espontaneamente, sem atentar às possíveis conseqüências de suas ações, ao final da idade pré-escolar as crianças adquirem a habilidade de planejar as ações antes de executá-las (BODROVA; LEONG, 2003). Assim, ao final do sexto ano de vida, em sendo garantidas as condições educativas necessárias, é esperada a presença de

atividades orientadas pelos resultados a serem obtidos e um predomínio de atividades voluntárias sobre atividades espontâneas (MARTINS, 2007d).

Podemos perceber que o desenvolvimento da autonomia vincula-se ao **desenvolvimento intelectual** da criança, mas não há identidade entre esses processos. Como já discutido, na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento das funções cognitivas é um processo cultural (e não natural), que resulta da apropriação do conhecimento (e ao mesmo tempo, dialeticamente, possibilita a aquisição de novos conhecimentos). Em relação com a constante ampliação dos conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma, temos que ao final da idade pré-escolar a criança já é potencialmente capaz de estabelecer relações de causa e efeito, bem como realizar análises, sínteses e generalizações primárias (MARTINS, 2007d). Conforme Bozhóvich (1987, p.270):

a criança (em especial em fins da idade pré-escolar) já sabe observar, generalizar, tirar conclusões, realizar comparações. Surge nela o desejo de penetrar nas causas do fenômeno, descobrir as vinculações e relações existentes entre as coisas. (...)

Tudo isto indica que a consciência do pré-escolar não está simplesmente cheia de imagens isoladas, representações e conhecimentos soltos, mas se caracteriza por certa percepção e compreensão integral da realidade que o circunda e também por uma atitude perante ela. Em certo sentido se pode dizer que a criança tem seu ponto de vista sobre o mundo, no qual se inclui ela mesma e suas relações com outras pessoas.

A psicologia histórico-cultural nos mostra que a consciência da criança pré-escolar sobre o mundo e sobre si mesma se assenta fundamentalmente em pseudo-conceitos ou conceitos espontâneos, que se caracterizam por um funcionamento não voluntário e não consciente e se formam sob a base da experiência concreta da criança. Como explica Luria (1987), na primeira infância os significados das palavras para a criança têm caráter essencialmente afetivo (vinculados às sensações associadas ao objeto) e na idade pré-escolar adquirem um caráter concreto-imediato (vinculados a situações experienciadas pela criança). Assim, vemos que as representações da criança sobre o mundo são formadas fundamentalmente na base das atividades práticas, pela via da transformação das imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal mentalizada (MARTINS, 2007d). Isso revela que a qualidade e diversidade das experiências infantis é determinante da possibilidade de ampliação e enriquecimento de suas representações sobre o mundo e sobre si mesma.

As representações construídas a partir das experiências práticas situam-se no campo do *pensamento empírico*, discutido no primeiro capítulo da tese. Essa modalidade de pensamento é predominante na idade pré-escolar, sendo o pensamento teórico próprio de momentos posteriores à infância (MARTINS, 2007d). No entanto, para além do desenvolvimento do pensamento empírico, a psicologia histórico-cultural indica que o ensino na educação infantil deve promover as *bases do pensamento teórico*. Como alerta Abrantes, A. (2006), é na vida infantil em que são lançadas as bases para que os fenômenos do mundo objetivo sejam apreendidos pelo pensamento apenas em sua aparência e compreendidos de forma isolada e estática (predomínio do pensamento empírico); ou em sua essencialidade e movimento, compreendidos como partes de um todo. Dessa forma, promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural significa promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar os alicerces para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, é importante ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o raciocínio que caminha do particular para o geral, próprios do pensamento empírico. Para além disso, no entanto, é preciso educar seu pensamento para que, ainda que embrionariamente, busque captar as inter-relações entre os fenômenos e compreender sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares.

Retomando a citação de Bozhóvich (1987) apresentada anteriormente, destacamos a questão da *atitude* da criança perante o mundo e seu *desejo* de conhecer as causas dos fenômenos. Tais aspectos nos remetem à idéia da unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento psíquico humano, evidenciando que promover o desenvolvimento intelectual não é uma tarefa restrita à esfera cognitiva. Assim, promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural envolve a criação de necessidades, isto é, a formação de *motivos* para a atividade intelectual da criança e a construção do *sentido pessoal*.

Especificamente em relação à atitude da criança perante a realidade, mencionada por Bozhóvich (1987), parece-nos relevante mencionar a afirmação de Elkonin (1987a, p.102) acerca da possibilidade de que o educador promova, na brincadeira infantil, a formação da *atitude comunista*: “na direção do jogo o pedagogo deve esforçar-se por saturar o papel com ações que caracterizam a atitude comunista do

homem perante outras pessoas e perante as coisas.”. O autor ilustra essa proposição afirmando que quando a criança representa em seu jogo, por exemplo, um piloto de avião, pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. Cabe ao professor, nesse sentido, introduzir no jogo infantil *uma nova atitude do homem perante o homem*, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam a atitude comunista.

Entendemos que a idéia da formação da atitude comunista pode ser um princípio norteador da promoção do **desenvolvimento social** da criança. Na idade pré-escolar, a criança alcança níveis mais avançados de sociabilidade, ocorrendo um acentuado desenvolvimento das instâncias morais e éticas de sua conduta (MARTINS, 2007d). Na brincadeira de papéis, em especial, a criança tem a oportunidade de aprender a cooperar em uma atividade comum, o que implica respeitar os interesses dos companheiros. Conforme Mukhina (1996), com freqüência a organização e a evolução da brincadeira geram conflitos entre as crianças, fazendo-se necessária a intervenção pedagógica. Para a autora:

Depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham um efeito positivo para a educação. (...) É importante passar paulatinamente para jogos que dependem de uma estreita colaboração dos participantes, exigindo que cada um leve em conta o companheiro. (MUKHINA, 1996, p.196)

O direcionamento educacional do desenvolvimento da sociabilidade nessa faixa etária se faz, portanto, fundamental, em especial tendo em vista que uma das importantes conquistas alcançadas ao final do período pré-escolar do desenvolvimento é a estruturação das bases afetivo-motivacionais originárias da personalidade (MARTINS, 2007d).

Promover a **alegria** das crianças também pode ser compreendido como uma preocupação educativa relevante na perspectiva histórico-cultural. Mas o ensino não deve ser confundido com *recreação*. Esse é o sentido da crítica que realizamos, a partir da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, à perspectiva da Pedagogia da Infância de produzir *crianças felizes*. Essa crítica não significa a negação da preocupação com a alegria e o bem-estar das crianças, mas a compreensão de que promover alegria não pode ser assumido como finalidade central do trabalho educativo. Outras práticas sociais se voltam prioritariamente a esse propósito, como práticas recreativas, clubes,

circos e outras atividades dirigidas às crianças. Na educação escolar o prazer e a alegria compõem como o prazer e alegria *de aprender e conhecer o mundo*, o prazer e a alegria de desenvolver novas habilidades e apropriar-se de novos conhecimentos. A alegria e o prazer são, na escola, condição para e ao mesmo tempo consequência da aprendizagem. Mas é preciso reconhecer que esse processo envolve, necessariamente, momentos não prazerosos. A criança inevitavelmente se deparará com dificuldades e se frustrará em algum momento do processo de aquisição de uma nova habilidade, por exemplo. Trata-se de algo esperado, inerente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que esses processos representam uma reestruturação das operações e ações, dos processos mentais e motores da criança.

No tocante à **preparação para a escola**, por fim, pode-se notar nos textos dos psicólogos soviéticos que essa é considerada uma questão bastante relevante. Um primeiro dado relevante é a necessidade identificada por Elkonin (1987b) de um vínculo mais estreito entre a educação pré-escolar e a séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar o problema da periodização do desenvolvimento infantil, o pesquisador conclui que a idade pré-escolar e a idade escolar compõem uma mesma época do desenvolvimento. Cada época do desenvolvimento é, segundo Elkonin (1987b), composta de dois períodos: no primeiro prepondera o desenvolvimento da esfera afetivo-motivacional, enquanto no segundo o pólo prevaletente é o desenvolvimento intelectual-cognitivo. A idade pré-escolar constitui, assim, um período do desenvolvimento em que se destaca a assimilação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas sociais, ao passo que na primeira idade escolar ganha vulto o desenvolvimento de habilidades operacionais e técnicas impulsionado pelos motivos construídos no período anterior⁴³. É por essa razão que Elkonin (1987b, p.124) sugere a necessidade de uma vinculação mais orgânica – e não uma ruptura, como se observa no atual sistema educacional – entre a instituição pré-escolar e a escola.

O pesquisador coloca em evidência a importância do trabalho realizado na educação infantil na preparação da criança para o ingresso na escola (ELKONIN, 1960). Ele postula que na primeira época de estudo na escola, a atividade do escolar depende em grande medida do grau de preparação com que chega a ela, o que, por sua

⁴³ A transição a uma nova época do desenvolvimento ocorrerá quando se instaurar uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança conquistadas (no segundo período) e os objetivos e motivos de sua atividade. Inicia-se, assim, um novo período em que se formam novos motivos e objetivos da atividade.

vez, é determinado pela educação na primeira infância e na idade pré-escolar. Chama atenção para os possíveis prejuízos que a ausência de um trabalho pedagógico consistente e de qualidade na faixa etária anterior à idade escolar pode acarretar ao posterior desenvolvimento da criança:

Também se encontram crianças que, embora desde o princípio demonstrem uma atitude cuidadosa em relação ao estudo, *não podem realizar as tarefas da escola porque na idade pré-escolar não lhes haviam ensinado a fazer esforços mentais* (dados de Slavina). Essas crianças somente podem realizar trabalhos intelectuais se estão incluídos em uma tarefa prática ou em um jogo. Com frequência, para resolver as tarefas, em vez de utilizar os meios que lhes ensina o professor, empregam métodos próprios, não verdadeiros: na leitura e no cálculo adivinham, procuram contar com os dedos sem que o professor perceba, fixam na memória o que é necessário compreender, copiam de seus companheiros, etc. *A essas crianças não foi ensinado a pensar, por isso não sabem e não gostam de fazê-lo*; mas tudo o que não exige um trabalho mental ativo realizam com cuidado, como as outras crianças, e adquirem com bastante facilidade alguns hábitos técnicos, como, por exemplo, a escrita. (ELKONIN, 1960, p.524, grifos nossos).

O reconhecimento da necessidade e da importância da preparação para a escola não se traduz na perspectiva histórico-cultural, como ocorreu historicamente, no treino de habilidades e memorização mecânica de conhecimentos que serão úteis na aprendizagem escolar. Isso porque, do ponto de vista de Vigotski, a “prontidão” para a escola só será alcançada na própria escola, e não antes dela: a criança só pode adquirir consciência das expectativas associadas ao papel de aluno e das habilidades necessárias para atendê-las à medida que participar das atividades escolares e estabelecer interações com o professor e outras crianças (BODROVA; LEONG, 2003). O que se focaliza, desse modo, são as conquistas do desenvolvimento psicológico obtidos na idade pré-escolar que criam as condições necessárias para a transição para o contexto escolar. A promoção do desenvolvimento do auto-domínio da conduta, nesse sentido, pode ser entendido, conforme Leontiev (1987, p.64), como um dos aspectos essenciais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem na escola. Como afirma o autor, as capacidades requeridas para dirigir a própria conduta “(...) se educam e não se formam por si mesmas”, sendo “indispensável, portanto, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também neste aspecto para a escola”.

Pesquisadores contemporâneos têm se debruçado, direta ou indiretamente, sobre o problema da preparação da criança para a escola nessa perspectiva, tendo como foco as condições para a transição a um novo tipo de atividade principal na idade escolar – a atividade de estudo. Leontiev (2001a) postula que a

mudança do tipo principal de atividade é engendrada nas e pelas condições educativas. Podemos citar, nesse sentido, os estudos de Bodrova e Leong (2003), Elena Kravtsova (1999) e Bert van Oers (1999), entre outros, que demonstram que determinadas conquistas do desenvolvimento psicológico devem ser promovidas pelo ensino na educação infantil como parte do processo de preparação psicológica da criança para a escola, por constituírem *pré-requisitos psicológicos* para a atividade de estudo⁴⁴. Entre essas conquistas, os referidos autores destacam:

- o desenvolvimento de determinadas formas de comunicação com o educador e com outras crianças, respectivamente a *comunicação emancipada do contexto* entre a criança e o adulto e a *comunicação competitivo-cooperativa* com outras crianças⁴⁵ (KRATSOVA, 1999);
- a mudança na atitude da criança perante si mesma em direção a uma atitude mais objetiva, generalizada e que leva em conta diferentes posições ou pontos de vista (KRATSOVA, 1999);
- o desenvolvimento de *padrões sensoriais* que elevem a percepção infantil do nível de uma função psicológica elementar ao de uma função superior⁴⁶ (BODROVA; LEONG, 2003);
- a criação, compreensão e emprego de modelos como instrumento que tem um impacto geral no desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, conduzindo-as em direção à cognição mediada (BODROVA; LEONG, 2003);

⁴⁴ Nos textos consultados em língua inglesa a expressão empregada para se referir à atividade de estudo é *learning activity*, cuja tradução mais fiel em português seria *atividade de aprendizagem*. Optamos pela manutenção do termo atividade de estudo tendo como referência as traduções para o espanhol dos textos de Leontiev, Elkonin e Davydov, em que a expressão adotada é *actividad de estudio*.

⁴⁵ A comunicação emancipada do contexto refere-se à capacidade da criança de basear suas ações nos termos específicos ou condições de uma determinada tarefa ou atividade proposta pelo adulto, não reagindo de forma imediata às circunstâncias diretamente percebidas; a comunicação competitivo-cooperativa é observada quando as crianças engajadas em determinada tarefa proposta pelo professor, embora ainda preocupadas individualmente em "ganhar o jogo", conseguem ao mesmo tempo perceber a atividade como tarefa compartilhada e coordenar sua atividade com a do parceiro.

⁴⁶ O conceito de *padrões sensoriais* foi proposto pelos pesquisadores russos a partir da teorização de L Vigotski sobre o desenvolvimento da percepção. Refere-se a representações correspondentes a padrões socialmente elaborados de características sensoriais dos objetos que atuam como ferramentas mentais mediadoras dos processos de percepção. Entre os primeiros padrões a serem apropriados pela criança estão as cores do espectro, formas geométricas simples e sabores básicos. De acordo com Bodrova e Leong (2003), estudos experimentais confirmaram que esse processo pode começar já na primeira infância (2-3 anos), como Vigotski havia sinalizado. Os primeiros padrões sensoriais são adquiridos de forma isolada e não como um sistema cultural determinado, ao passo que na idade pré-escolar eles podem ser ensinados de uma forma mais sistemática. Bodrova e Leong (2003) chamam a atenção para o fato de que estudos conduzidos por Venger e colaboradores demonstraram que, com instrução adequada, todas as crianças pré-escolares puderam alcançar um domínio dos padrões sensoriais (como, por exemplo, na arte e na música) a um nível tradicionalmente considerado acessível somente a crianças com "dom".

- o desenvolvimento de ações semióticas, favorecendo a reflexão sobre a relação entre o objeto e sua representação, entre signo e significado (OERS, 1999).

A menção às conclusões alcançadas por esses estudos tem por objetivo ilustrar a idéia de preparação da criança para a escola em termos das conquistas do desenvolvimento psicológico a serem promovidas pelo ensino na educação infantil. Vemos, assim, que essa preparação psicológica se realiza e se efetiva por meio da própria promoção do desenvolvimento intelectual e social da criança e de sua autonomia.

A partir do exame do significado da autonomia, do desenvolvimento intelectual e social e da preparação para a escola, bem como do lugar da alegria no ensino escolar dirigido à criança pequena a partir da psicologia histórico-cultural, é possível formular ou sistematizar alguns princípios referentes ao produto da prática do ensino na educação infantil, ou seja, princípios que expressem as expectativas em relação ao que se espera produzir como resultado objetivo da prática. Assim, entendemos que, de acordo com a vertente histórico-cultural, o ensino na educação infantil deve:

- Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do auto-domínio da conduta (funções psicológicas superiores);
- Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas articuladas ao motivo da atividade;
- Criar novas necessidades na criança que possam converter-se em motivos de sua atividade;
- Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico;
- Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da *atitude comunista*;

- Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo;
- Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade principal.

Esses princípios expressam a perspectiva subjacente a essa vertente teórica de que o ensino na educação infantil deve almejar produzir o *desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades*.

Como já apontado no primeiro capítulo, responder à questão “que ensino oferecer às crianças pequenas?” na perspectiva marxista implica recorrer à categoria de *gênero humano*. Isso significa que a referência para a promoção do desenvolvimento da criança deve ser *as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância geradas historicamente pelo gênero*. O termo omnilateral, empregado por Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões. Como princípio educativo, portanto, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de suas funções afetivo-cognitivas, incluindo as sensações, percepção, atenção e memória, pensamento, imaginação, sentimentos, bem como de sua sociabilidade. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir o acesso da criança à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará *revoluções* em seus processos psíquicos.

Ao assumir o desenvolvimento omnilateral como horizonte educativo, não se pode perder de vista que as relações sociais de produção sob o capitalismo constituem um impedimento objetivo ao pleno desenvolvimento humano dos indivíduos. Assim, a possibilidade real do desenvolvimento omnilateral implica, em última instância, a superação desse modo de vida. Assumi-lo como finalidade do trabalho pedagógico ainda no interior da sociedade capitalista implica o reconhecimento da impossibilidade de sua plena concretização, mas significa, ao mesmo tempo, um posicionamento em favor de um ensino escolar que vislumbre e contribua para a superação das relações capitalistas. Resgatando a idéia de sujeito concreto, formulada por Dermeval Saviani e discutida no

segundo capítulo da tese, consideramos que promover o desenvolvimento da criança da classe trabalhadora em suas máximas possibilidades é um objetivo educacional que se coaduna com os interesses dessa criança como membro de uma classe social que, na sociedade capitalista, se vê expropriada do acesso aos patrimônios do gênero humano.

Tendo essas reflexões em mente, podemos compreender como um princípio a idéia de que o ensino na educação infantil deve:

- Promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano.

Esse princípio, em articulação com os demais enunciados sistematizados no presente item, na medida em que expressam expectativas em relação ao que se pretende produzir como resultado objetivo da prática do ensino na educação infantil, atribuem um significado determinado às relações entre CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES, expresso nos princípios apresentados no item a seguir.

4.2 Relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES

A partir da análise realizada no terceiro capítulo da tese e da análise do produto da prática acima apresentada, é possível formular alguns princípios que versem sobre o significado e a organização das relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES em uma prática de ensino orientada pela concepção histórico-cultural e histórico-crítica de desenvolvimento infantil e educação. Assim, entendemos que organizar esse sistema de relações nas práticas concretas de ensino na educação infantil de modo a produzir o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades entre outras coisas implica:

- Pautar-se na compreensão *teórica* das leis gerais do desenvolvimento psíquico infantil (universal-abstrato) e na análise das circunstâncias particulares em que se processa o desenvolvimento das CRIANÇAS (ascensão do abstrato ao particular-concreto);

- Tomar como parâmetros para a seleção do CONTEÚDO de ensino: o diagnóstico do desenvolvimento efetivo das CRIANÇAS; o funcionamento psíquico e comportamental esperado para a faixa etária; a sensibilidade do período do desenvolvimento a determinados tipos de influência educativa; e a perspectiva de produzir o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades;
- Pautar-se na compreensão *teórica* da seqüência lógica de desenvolvimento do CONTEÚDO, em articulação com as possibilidades de sua apropriação pela CRIANÇA tendo em vista seu desenvolvimento psíquico atual e potencial;
- Compreender os CONTEÚDOS de ensino como simultaneamente objeto do pensamento e fonte de sentimentos para a criança, articulando a dimensão cognitiva e afetiva da aprendizagem;
- Planejar atividades que se vinculem aos motivos eficazes da atividade da CRIANÇA e ao mesmo tempo favoreçam a conversão de motivos apenas compreensíveis em novos motivos eficazes;
- Analisar as funções psicológicas envolvidas na aprendizagem dos conhecimentos, procedimentos sociais de ação e habilidades, tendo em vista a articulação da formação operacional e teórica da criança;
- Estabelecer um direcionamento consciente para a intervenção em situações informais de aprendizagem (CONTEÚDO permanente), tendo em vista sua importância para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária;
- Promover a apropriação da atividade humana plasmada nos instrumentos da cultura, possibilitando o contato ativo da criança com ampla variedade de RECURSOS materiais;
- Organizar a atividade da CRIANÇA no contato com tais RECURSOS de modo que ela reproduza em suas ações os traços essenciais da atividade humana incorporada nesses objetos, promovendo, assim, a reestruturação de suas operações psíquicas e motoras e a formação de novas faculdades e capacidades;

- Utilizar como RECURSOS signos que medeiam as operações psíquicas da CRIANÇA, promovendo a reestruturação de seus processos psíquicos em direção ao funcionamento psicológico voluntário e embrionariamente consciente;
- Empregar o lúdico como RECURSO privilegiado na apropriação de conteúdos com os quais a criança ainda não tem possibilidades de se relacionar diretamente;
- Tomar como parâmetros para a seleção de RECURSOS de ensino a seqüência lógica de desenvolvimento do CONTEÚDO e o funcionamento psíquico e comportamental próprio do período do desenvolvimento das CRIANÇAS, tendo em vista garantir que o recurso atue efetivamente como meio para transmissão-apropriação do conteúdo.

Uma questão não abordada na análise da prática-singular concreta tomada como referente empírico da análise e que ganha vulto ao se postular o princípio de que o ensino na educação infantil deve tomar como referência as máximas possibilidades de humanização da criança é o problema da natureza cotidiana e não-cotidiana dos CONTEÚDOS de ensino.

Pudemos constatar no terceiro capítulo a importância na educação infantil de apropriações primárias de instrumentos da cultura que fazem parte do cotidiano. Vimos, por exemplo, que os *procedimentos sociais de ação* constituem importante parcela dos CONTEÚDOS ensinados na educação infantil, incluindo a ação com objetos como, por exemplo, o lápis e o pincel, a mochila, o vestuário, os talheres, etc. Trata-se de objetivações humanas vinculadas à esfera da vida cotidiana.

A teoria das esferas de objetivação do gênero humano de Agnes Heller diferencia os âmbitos *cotidiano* e *não-cotidiano* da atividade social. A filósofa húngara distingue as objetivações genéricas em-si, as quais são apropriadas pelos homens na esfera da vida cotidiana, das objetivações genéricas para-si, apropriadas no curso de atividades não-cotidianas:

As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. (DUARTE, 1996, p.33)

Todo indivíduo inicia sua formação na vida cotidiana (DUARTE, 1993). Conforme Heller (2000), as habilidades imprescindíveis para integração do homem à vida cotidiana na sociedade são o domínio da manipulação das coisas (que é, para a autora, sinônimo de assimilação das relações sociais) e a assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social.

Diferentemente das objetivações em-si, cuja apropriação e reprodução podem ocorrer espontaneamente no curso da vida cotidiana no indivíduo, as objetivações genéricas para-si exigem que o homem estabeleça para com elas uma relação consciente. Em outras palavras, as objetivações para-si só podem ser apropriadas mediante a intenção humana conscientemente dirigida a elas (TOASSA, 2005). Esse processo exige a suspensão da heterogeneidade e do pragmatismo próprios à vida cotidiana, que caracteriza o que Heller denomina de homogeneização⁴⁷.

As máximas possibilidades de humanização objetivamente existentes para o gênero humano envolvem, necessariamente, a apropriação das objetivações genéricas para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. Nesse sentido, apoiado na teorização de Heller, Duarte (1996) postula que cabe à educação escolar o papel de mediadora, na formação do indivíduo, entre as esferas cotidianas e não-cotidianas da vida social. Tendo como horizonte o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, o autor defende que a especificidade da educação escolar reside justamente em promover a apropriação das objetivações genéricas *para-si*, possibilitando ao indivíduo uma relação consciente com sua própria vida cotidiana.

Como pensar essa mediação na educação infantil? Grande parte dos procedimentos sociais de ação e habilidades de interação social que aparecem como CONTEÚDOS de ensino na educação infantil incluem-se na assimilação da manipulação de coisas e de formas de intercâmbio e comunicação social. Assim, CONTEÚDOS como não morder outras crianças, amarrar o tênis ou lavar as mãos de forma independente poderiam ser aprendidos pela criança fora da escola. Essa constatação nos impõe a reflexão sobre a especificidade do ensino *escolar* e seu papel na promoção do desenvolvimento da criança pequena.

⁴⁷ Toassa (2005) explica que, na teorização de Agnes Heller, a relação consciente e ativa com uma objetivação genérica para-si, a concentração das energias e capacidades do indivíduo sobre uma única tarefa e a suspensão (total ou parcial) das motivações particulares da vida cotidiana são os três critérios de homogeneização individual.

Toassa (2005) apresenta subsídios para o enfrentamento dessa questão no artigo “O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar”. De acordo com a autora:

Atividades cotidianas (exemplo: amarrar os sapatos) e não-cotidianas (exemplo: analisar um trabalho artístico) podem ser, na infância, objetos de igual interesse – e, em algumas condições, o cotidiano infantil é porta de entrada para o não-cotidiano. (TOASSA, 2005, p.231)

Para Toassa (2005), é nítida a impossibilidade de que a criança pequena realize o processo de homogeneização, em especial porque as conquistas de seu desenvolvimento psíquico até a idade pré-escolar não lhe possibilitam, ainda, uma relação consciente e ativa com qualquer objetivação genérica para-si. No entanto, o trabalho educativo dirigido à criança pequena pode produzir as bases para esse processo, na medida em que o desenvolvimento para-si cria-se sobre o desenvolvimento em-si. A autora destaca, nesse sentido, que conquistas do desenvolvimento na idade pré-escolar como o desenvolvimento da regulação da própria conduta, de formação das raízes da intencionalidade e das inclinações morais éticas embrionárias (em especial por meio do jogo protagonizado) constituem os alicerces para a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si. Além disso, diversos fundamentos neuropsicológicos dos processos de homogeneização principiam seu desenvolvimento na idade pré-escolar. Toassa (2005) destaca ainda, apoiada em Leontiev (2001b), a criação da necessidade de conhecimento sobre a realidade já nas atividades de estudo pré-escolares, necessidade essa imprescindível para que qualquer processo de homogeneização se efetive.

Corroborando a análise da autora, entendemos que dois importantes princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica são:

- Promover o progressivo contato ativo da CRIANÇA com as objetivações genéricas para-si como CONTEÚDO e RECURSOS de ensino, lançando as bases para os processos de homogeneização e para a relação consciente com as objetivações do gênero.
- Promover as aprendizagens próprias da vida cotidiana compreendendo o cotidiano como “porta de entrada para o não-cotidiano” (TOASSA, 2005) e o desenvolvimento em-si como base para o desenvolvimento para-si.

4.3 O agente da prática: o professor

Os enunciados acima apresentados em relação ao produto da prática do ensino na educação infantil e à organização das relações CRIANÇA(S)-CONTEÚDO-RECURSOS-CONDIÇÕES põem em evidência a complexidade da tarefa que se apresenta ao agente dessa prática social: o professor. Essa constatação nos leva a pensar o problema da formação docente para atuação junto à criança pequena.

Pudemos perceber que o desafio de manejar as relações entre CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES exige do professor o domínio de conhecimentos de diferentes naturezas. Verificamos a necessidade de conhecer o desenvolvimento psíquico infantil e sua lógica interna, bem como a necessidade de conhecer o conteúdo e dominá-lo em termos conceituais – não apenas o conteúdo a ser diretamente transmitido para a criança (formação teórica), mas conhecimentos de diversos campos científicos que promoverão indiretamente o desenvolvimento infantil.

Tais conhecimentos se fazem necessários, em síntese, para que o professor possa organizar a relação entre CRIANÇA e CONTEÚDO, que ocorre sob CONDIÇÕES determinadas, sendo mediada por RECURSOS que cabe ao próprio professor selecionar. Destacamos, assim, que para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação.

A presente investigação permite concluir que a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, exige do seu agente uma sólida formação *teórica*. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional, como evidenciado no terceiro capítulo, encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social.

4.4 Considerações finais

Os princípios aqui formulados não devem ser entendidos como enunciados definitivos, mas como uma tentativa de se depreender da teorização histórico-cultural e histórico-crítica e da análise de uma prática singular-particular à luz desse referencial teórico proposições que possam nortear a organização do ensino em situações particulares-concretas. Tais princípios têm caráter abstrato. Em razão disso, não constituem receituários que podem ser aplicados em quaisquer contextos dispensando a análise das especificidades das condições singulares-particulares enfrentadas pelo professor. A adoção de tais princípios como orientadores da atividade docente implica, assim, *a ascensão do abstrato ao concreto*.

No que tange ao modelo adotado como unidade de análise na presente pesquisa, acreditamos que além de orientar o processo de investigação e análise, esse instrumento pode constituir uma ferramenta em processos de intervenção que objetivem o desenvolvimento de práticas de ensino concretas. Em refletindo as relações essenciais que constituem a prática social específica do ensino na educação infantil, entendemos que o modelo pode ser um recurso para os agentes dessa prática na tomada de consciência sobre sua atividade e as relações objetivas em relação às quais ela se organiza.

Entendemos assim que, ao evidenciar as relações objetivas confrontadas pelo professor de educação infantil das quais derivam as demandas concretas que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica, o modelo pode orientar ou mediar processos de formação continuada (ou mesmo inicial) de professores. Do mesmo modo como nessa investigação o movimento de análise teórica da prática possibilitou uma articulação entre os postulados teóricos sobre o desenvolvimento e educação da criança pequena e o âmbito do que-fazer da prática educativa, corroborando, portanto, nossa hipótese inicial; entendemos que o modelo pode desempenhar o papel de articulador entre conteúdos teóricos da formação, como a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e educação infantil, e as demandas concretas enfrentadas pelos professores de educação infantil. Isso porque esse recurso permitiria discutir e analisar em que medida e de que forma tal teoria pode instrumentalizar o educador no manejo das relações entre

CRIANÇA(S) – CONTEÚDO – RECURSOS - CONDIÇÕES, bem como refletir sobre qual deve ser o produto almejado pela prática pedagógica.

Em verdade, uma real validação do modelo implicaria justamente sua utilização em processos interventivos, pois entende-se, no marxismo, que a verdade de um conceito se confirma na medida em que ele é capaz de produzir uma transformação prática na realidade social, pois “a prática é a mais alta instância de verificação de um conceito” (ILYENKOV, 2008, p,129).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. 'O rei está nu': um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A educação de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

ABRANTES, A. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2006.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface*, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago, 2007.

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos Cedes*, n.9. Campinas: Cortez, 1984.

ALMEIDA, J. L. V. *Tá na rua*: Representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ARCE, A. *A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados: 2002.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas-SP: Alínea, 2007.

AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Realismo crítico e produção do conhecimento em Educação: Contribuições de Roy Bhaskar. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-16. Cd-rom.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and Development of Preschool Children. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (orgs). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge Press University, 2003.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formacion de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Revista Criança*, n.43, ago, 2007.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

CARVALHO, A. M. O. T. *O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar*. In: Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

CERISARA, A. B. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CHAIKLIN, S. *The role of practice in cultural-historical science*. In: KONTOPODIS, M; WULF, C.; FICHTNER, B. (org.). *Children, Culture and Education: Cultural, Historical and Anthropological Perspectives*. Springer, 2010. (*in press*)

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. *The practice of preschool teaching: A theoretical analysis*. Poster presented at Second UK and Ireland ISCAR Meeting, Worcester, 16-17 July, 2009.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, fev, 1991.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. Pp. 57-62 In: MACHADO, M. L. de A. (org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. Translated by Peter Moxhay. Nova Science Publishers, 2008.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. Cedes*, v.19, n.44, Campinas, 1998.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola da Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 3ª ed, 2001a.

DUARTE, N. *Vigotski e o 'aprender a aprender'*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

EIDT, N. M. A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise.

Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*, v. 24, p. 51-72, 2007.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B. M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987a.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987b.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.69, pp.60-91, dez, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. B. L., SHELTON, T. L.; TUDGE, J. R. H. Conceptions of US and Brazilian early childhood care and education: A historical and comparative analysis. *International Journal of Behavioral Development*, v.32, n.2, p.161-170, 2008.

FREITAS, L. B. L.; SHALTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.21, n.2, pp.197-205, mai-ago, 2005.

FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V., CAMPOS, M. M. Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisas. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2005.

GOMES, C. A. V. O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ILYENKOV, E. V. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Delhi: Aakar Books, 2008.

ILYENKOV, E. V. *The universal*. Marxists Internet Archive, 1975. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/articles/universal.htm>>. Acesso em 07 jan. 2008.

- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Edições Loyola: 1988.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAVTSOVA, E. Preconditions for Developmental Learning Activity at Pre-School Age. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (orgs) *Learning Activity and Development*. Aarhus University Press, 1999.
- KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, pp.5-18, mai-ago, 2000.
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001a.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001b.
- LOPES, K.R.; MENDES, R.P.; FARIA, V.L.B. (org.). *Coleção Proinfantil*. Módulo I, unidade 3, livro de estudo - volume 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARCELINO, E. C. A. O jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo: Análise do modelo didático-pedagógico. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.4, n.1, 2004.

MARKUS, G. *Marxism and Anthropology*. The Netherlands: Van Gorcum Assen, 1978.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007a.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuição para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In: *Anais da 30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2007c.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas-SP: Alínea, 2007d.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Os pensadores) 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCDERMOTT, R. P. The explanation of minority school failure, again. *Anthropology & Education Quarterly*, v.18, n.4, p.361-364, 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/321663>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____ [et al]. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, p. 01-17, 2001.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- NETTO, J. P. Notas para uma discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. *Cadernos Abess*, n.3. São Paulo: Cortez, 1989.
- OERS, B. V. Teaching opportunities in play. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (orgs) *Learning Activity and Development*. Aarhus University Press, 1999.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 25-51, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. [et al]. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil em Creche e Pré-Escola: Concepções e Desafios*. In: Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: <www.fundep.ufmg.br/concursos/funec/arquivos/CadernoDeTextos.htm>. Acesso em: 12 dez. 2005.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- POLITZER, G., BESSE, G.; CAVEING, M. *Princípios fundamentais de filosofia*. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1954.
- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, mar, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 17ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED, 2003. Cd-rom.

TOASSA, G. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. *Proposições*, v.16. n.1 (46), jan/abr, pp.233-241, 2005.

TONET, I. Cidadão ou homem livre? s/d. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf. Acesso em 20 jan. 2010.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n.2, p.121-142, maio/ago, 2006.

VALVERDE, S. L. Introdução. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

VANTI, E.S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. *Educação e filosofia*. V. 16, n. 32, jul./dez. 2002, p. 97-115.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo I. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a);

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara e estou realizando a pesquisa de doutorado intitulada “A metodologia de ensino na educação infantil em uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica: um estudo teórico-empírico”. A finalidade última da pesquisa é contribuir para o debate sobre o trabalho pedagógico nesse segmento educacional e para a melhoria da qualidade de ensino. Para tanto, solicito sua colaboração.

Esta etapa da pesquisa será realizada na unidade escolar à qual você é vinculada. A pesquisa prevê reuniões com o grupo de professores e diretora da instituição, na quais serão realizadas discussões e estudos teóricos conjuntos, bem como planejamento e avaliação coletivo de atividades pedagógicas.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial e jamais serão associados a nomes de pessoas ou instituições (escola à qual pertencem).

Coloco-me a sua disposição, pelo e-mail jupasqualini@uol.com.br e pelo telefone 9122.2762, para quaisquer informações e esclarecimentos.

Atenciosamente,

Juliana Campregher Pasqualini
Doutoranda

Prof. Dr. Newton Duarte
Orientador da pesquisa

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE II

Bauru, 25 de abril de 2008.

Prezada professora,

Em primeiro lugar gostaria mais uma vez de agradecê-la por sua colaboração e participação nesta pesquisa. Obrigada!

Para iniciarmos nosso trabalho, preparei algumas questões sobre o trabalho pedagógico na educação infantil para serem respondidas por cada membro do grupo.

Esse será o ponto de partida de nossas discussões, servindo como um diagnóstico do nosso grupo, de nossas concepções, práticas e dificuldades enfrentadas no trabalho. Servirá, portanto, para nortear o trabalho que iremos desenvolver em conjunto.

Não há respostas certas ou erradas. Nos nossos próximos encontros, discutiremos e analisaremos juntos os resultados do questionário, sem identificar os autores das respostas.

* * *

1. Há quanto tempo você trabalha na educação infantil? Com que nível/ turma atua?
2. Trabalhar com essa faixa etária foi uma opção pessoal ou algo casual (não-planejado) em sua trajetória profissional?
3. Quais são os principais objetivos que orientam o seu trabalho pedagógico na educação infantil?
4. Existe uma orientação metodológica definida em seu trabalho? Fale um pouco sobre ela.
5. Você considera que existe alguma diferença ou especificidade da metodologia de ensino na educação infantil em relação a outros segmentos de ensino? Justifique sua resposta.
6. Quais os principais conteúdos trabalhados por você com as crianças?
7. Quais os principais resultados que você observa como fruto do seu trabalho? Há algum resultado que você gostaria de atingir mas não tem obtido êxito? Se sim, qual(is)?
8. Quais as principais dificuldades que você enfrenta em seu trabalho como professora de educação infantil?
9. Em sua opinião, o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança é importante para o planejamento do trabalho pedagógico? Por quê?
10. Você se sente satisfeita em relação ao seu conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança? Sente necessidade de conhecer mais? Em que aspectos?

APÊNDICE III

Resultados do questionário

O questionário revelou que todas as professoras estão há pelo menos 10 anos atuando na educação infantil. Três delas há 16 anos, quatro há 17 anos, uma há 22 anos e uma há 25. Oito professoras afirmam que escolheram trabalhar com a educação infantil: “*sempre gostei dos pequenos*”; uma delas esclarece, contudo, que buscou o magistério por influência da mãe mas acabou posteriormente optando pela educação infantil. Uma professora afirma que trabalhar com a educação infantil foi algo “*casual*” e outra considera que foi uma questão de oportunidade de trabalho, mas complementa: “*mas eu gostei e estou feliz aqui até hoje. Não me vejo fazendo outra coisa*”.

1.3.1 Objetivos da educação infantil

Foram apontados nas respostas ao questionário os seguintes objetivos para o trabalho pedagógico na educação infantil:

- Autonomia: desenvolver a autonomia; oferecer oportunidades para que a criança possa agir com autonomia; que a criança aprenda a pensar, aprenda a ser autônoma, uma criança que saiba defender suas próprias idéias; dar oportunidades para as crianças desenvolver a autonomia; e nesta escola estamos aos poucos (demoradamente) revendo, salientando a formação de indivíduos críticos e autônomos.
- Pensamento crítico: formar crianças pensantes, críticas, observadoras, uma vez que temos o privilégio de contribuir muito na formação da personalidade delas; e nesta escola estamos aos poucos (demoradamente) revendo, salientando a formação de indivíduos críticos e autônomos; que a criança aprenda a pensar (...)
- Pesquisa: desenvolver o gosto e o hábito de pesquisas.
- Educação formal: inserir a educação formal e cultural.
- Referencial curricular nacional da EI: os objetivos são os determinados no plano de curso do RCN, contemplando as áreas linguagem visual, linguagem oral e escrita, matemática, música, identidade e autonomia, natureza e sociedade; RCN; desenvolver um trabalho voltado à todas as áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, matemática, música, movimento, artes e natureza e sociedade.
- Sistemas de representação: desenvolver ações que integrem os diferentes sistemas de representação.
- Desenvolvimento: levar a criança ao desenvolvimento, num ambiente adequado, onde a aprendizagem possa ocorrer de uma maneira prazerosa; criar um ambiente acolhedor e próprio para o desenvolvimento.
- Aprendizagem: olhar para a criança e suas necessidades, a fim de favorecer sua aprendizagem em todas as áreas.
- Formação de vínculos: ampliar as relações sociais fortalecendo o vínculo entre as crianças, professores, funcionários, direção.
- Respeito às características de cada faixa etária: respeitar as características naturais de cada faixa etária; organizar as atividades de acordo com a faixa etária (olhar para a criança, o grupo, respeitando as diversidades).

- Respeitar as diferenças individuais: atender as necessidades das crianças, levando em consideração as diferenças individuais; respeitar as diferenças individuais.
- Necessidades/ realidade da criança e do grupo: buscar um ensino-aprendizagem mais adequado a realidade de cada turma; olhar para a criança e suas necessidades, a fim de favorecer sua aprendizagem em todas as áreas.
- Ludicidade: amparar o trabalho na ludicidade; desenvolver os conteúdos nas diversas áreas de forma lúdica, despertando o interesse e a compreensão dos mesmos desenvolver os conteúdos de uma maneira mais divertida através das brincadeiras.
- Prazer: proporcionar um ambiente prazeroso para a criança; combinar aprendizagem/prazer; educar com alegria; levar a criança ao desenvolvimento, num ambiente adequado, onde a aprendizagem possa ocorrer de uma maneira prazerosa.
- Conhecimento prévio da criança: valorizar todo o conhecimento que a criança traz consigo (suas hipóteses).
- Envolvimento da família: partilhar e envolver os pais na construção de saber do grupo.

1.3.2 Conteúdos da educação infantil

No que se refere aos conteúdos de ensino, foram mencionados:

- alfabeto,
- aprender a dividir com o colega,
- arte,
- autonomia,
- classificação/ classificar e comparar coleções (2 professoras),
- composição,
- comunicação,
- contagem (3 professoras),
- cores,
- corpo humano (2 professoras) / perceber o próprio corpo;
- crescimento e desenvolvimento de uma espécie vegetal;
- desenho (6 professoras);
- escrita (4 professoras);
- espaço da escola;
- expressar seus sentimentos através da fala;
- falar um de cada vez;
- formas;
- função social do nome;
- grupo;
- histórias (3 professoras);
- interação;
- jogos com regras;
- jogos de montar;
- jogo simbólico (2 professoras);
- leitura;
- língua portuguesa;
- linhas;
- memória;

- movimento (4 professoras);
- música (2 professoras);
- números (3 professoras);
- oralidade (5 professoras);
- organização (2 professoras);
- pintura (3 professoras);
- poesias;
- portadores de texto (2 professoras);
- procedimento (4 professoras);
- processo criador;
- quantidade/ quantificação (4 professoras);
- raciocínio lógico;
- registro gráfico;
- regras (5 professoras);
- representação da figura humana;
- ritmo;
- semelhanças e diferenças (matemática);
- socialização (3 professoras);
- vínculos.

1.3.3 Metodologia de ensino na educação infantil

Em relação à metodologia de ensino, nenhuma das professoras afirmou ter uma orientação metodológica definida. Uma das professoras disse não saber se sua forma de trabalhar “é uma mistura de métodos ou não”, e justifica: “acabo sempre me baseando no pouco que sei de Piaget e Vigotski”.

Todas as demais apontaram procedimentos ou instrumentos metodológicos que adotam em sua prática. A **avaliação iniciante ou diagnóstica** foi citada por sete (07) das dez (10) professoras, sendo que uma não respondeu a essa questão. Algumas professoras esclarecem que a avaliação iniciante é individual e grupal. O objetivo da avaliação iniciante é “descobrir em que momento a criança está, ou seja, o que ela sabe fazer ou o que ela já conhece”, ou ainda “para ver as necessidades do grupo, de cada criança”. Segundo uma das professoras, “esta avaliação é determinante para saber como fazer para a turma avançar”. A avaliação iniciante se dá de forma “oral, através de observações ou dos trabalhos”.

O levantamento das hipóteses das crianças foi mencionado por duas (02) professoras: “Faço um levantamento sobre vários assuntos ouvindo as hipóteses das crianças”. O planejamento das atividades (pautado na avaliação iniciante) foi citado por duas (02) professoras: “planejo encaminhamentos, atividades ou projetos para tentar fazer com que a criança avance em suas hipóteses”. Foram também citados: observação, encaminhamentos, intervenções, devoluções, encaminhamentos, interdisciplinaridade, rotina diária, projetos. Uma das professoras se referiu ao registro diário: “todo este trabalho é registrado diariamente como forma de avaliar o grupo, a individualidade e interrogar-me sobre o meu próprio fazer, buscando novas ações.”

A avaliação da prática pedagógica (e/ou de seus resultados) foi citada por quatro (04) professoras: “as avaliações vão acontecendo no decorrer do trabalho para observar os resultados, rever o planejamento e pensar em novas intervenções.” A ideia de uma “ação pedagógica seqüenciada” aparece na resposta de três (03) professoras: “temos uma seqüência no desenvolvimento do trabalho, nada jogado, é fase por fase.”

Chama a atenção, por fim, a afirmação de uma professora a respeito da relação que procura estabelecer em sua prática entre jogo simbólico e conhecimento: “Nos momentos

principalmente do jogo simbólico eu percebo qual o interesse da turma e a partir dele exploro utilizando nas áreas do conhecimento.”.

A questão seguinte referia-se à especificidade da metodologia de ensino na educação infantil em relação a outros segmentos de ensino.

Todas as professoras afirmaram haver diferença entre a forma de se trabalhar na educação infantil e no ensino fundamental. O grupo apresenta uma avaliação positiva em relação ao trabalho feito na educação infantil, em contraposição a uma visão bastante negativa sobre o trabalho desenvolvido na escola de ensino fundamental: *“Penso que existe diferença. A Ed. Infantil se preocupa em realizar a aprendizagem de forma prazerosa, respeitando o tempo e características da faixa etária e isto dificilmente ocorre no Ensino Fundamental”.*

Uma das principais diferenças apontadas refere-se ao “olhar para a criança”: *“Temos um ‘olhar’ diferente com relação às crianças”.* Na avaliação do grupo, a preocupação com as necessidades, interesses e características da individualidade da criança deixa de existir no ensino fundamental: *“O ensino fundamental se preocupa só com o conteúdo da matéria, não olha para o sujeito”.* Para as professoras, no ensino fundamental *“os conteúdos são passados sem a preocupação com o processo e o tempo de cada um”* e *“muitas escolas não dão importância ao ‘tempo’ da criança e ‘despejam conteúdos inviáveis visando somente a quantidade e a qualidade”.* Essa diferença de olhar se reflete no *“modo de agir com a criança”*: *“têm-se a impressão que quando a criança vai para o ensino fundamental ela tem que deixar de ser criança; o lúdico e as linguagens artísticas vão ficando de lado, os conteúdos de matemática e português são priorizados”.*

Uma das professoras afirmou que existem diferenças não só entre segmentos, mas dentro da própria rede municipal e muitas vezes dentro de uma mesma escola. Para ela, alguns fatores que determinam esse fenômeno são: *“as diferentes concepções de educação, ensino, aprendizagem e criança que cada escola mantém. Tais diferenças existem de professor para professor também, já que uns são mais tradicionais e outros não, pois ainda carregamos ranços e resquícios de uma educação marcada pelo autoritarismo. Outro fato relevante nesta diferença é o encaminhamento e acompanhamento da coordenação da qual está submetida cada segmento, o que se oferece de formação ao educador, o que de apoio recebe cada um”.*

O abandono do lúdico no ensino fundamental é alvo de críticas de quatro (04) professoras: *“na educação infantil, utilizamos o lúdico para mediar o conhecimento. A aprendizagem se dá através de atividades prazerosas como jogos e brincadeiras”.* Na educação infantil, as professoras afirmam ter *“a preocupação com o tempo de cada criança. Nós não trabalhamos como se fossem todos iguais, uma turma homogênea, bem ao contrário, cada um é um, por isso as nossas avaliações iniciais, individual e de grupo, para nós podermos trabalhar ludicamente, prazerosamente com cada um”.* No ensino fundamental, por sua vez: *“A metodologia é mais tradicional, o professor como transmissor dos conhecimentos, não existe muito diálogo entre educador e educando, o aluno muitas vezes torna-se sujeito passivo, embora este modelo também esteja presente na educação infantil”.*

1.3.4 Resultados do trabalho pedagógico na educação infantil

A respeito dos resultados da prática pedagógica, foram mencionados:

- adaptação ao ambiente escolar (5)
- compreensão e cumprimento das regras e combinados (5)
- interação e auxílio aos colegas nas atividades / interação com os alunos novos/ respeito à fala do outro/ saber esperar sua vez/ respeito/ respeitar o amigo/ socialização/ saber dividir
- diminuição das agressões como mordidas e empurrões
- autonomia (2)
- criação de vínculo afetivo (2)

- interesse e participação na construção da rotina
- procedimentos de uso, cuidado e conservação dos materiais/ procedimentos de limpeza e organização da sala e dos brinquedos (3)
- descoberta das linhas, pontos e formas/ desenho da figura humana / avanço do “girino” para a figura humana/ ampliação do repertório de linhas no desenho, muitos estão fechando formas e alguns, iniciando a pesquisa da figura humana
- reconhecer a diferença entre desenho, escrita e números/ reconhecimento de algumas letras do alfabeto (2)/ reconhecimento da sílaba inicial do nome próprio/ reconhecimento da escrita do nome (2)
- escrita do nome
- oralidade
- aprenderam muitas músicas e parlendas (“durante a roda de conversa onde pedem com frequência para cantarem sozinhos”)
- conseguem recontar a história com elementos variados
- assimilaram regras de jogos, conseguindo executá-los sem muita intervenção do professor
- na pintura a dedo houve melhora na ocupação espacial e estão fazendo marcas e traçados variados/ controle do movimento com o pincel

Apenas duas professoras mencionaram resultados que não têm conseguido obter com o grupo. Uma delas, professora do maternal, afirma que as crianças ainda quebram e colocam na boca o giz-de-cera e a massinha; que ainda têm dificuldade em trocar os brinquedos entre si e ainda não brincam juntos formando grupos. A outra relata dificuldade em trabalhar com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Foi também mencionada a dificuldade de constatar o avanço em todas as crianças nas turmas menores: *“não está registrado no papel, mas a criança avançou porque falou comigo, parou de morder, dividiu seus brinquedos”*.

1.3.5 Dificuldades enfrentadas na prática pedagógica

Em relação às dificuldades enfrentadas, a principal – mencionada por oito professoras – foi o número excessivo de crianças. A grande quantidade de crianças por turma *“dificulta o atendimento individual”* e o *“trabalho com as crianças que necessitam de mais atenção”*. Na avaliação de uma das professoras: *“temos boas intervenções mas nem sempre conseguimos atender a todas”*. A ausência de auxiliar de classe foi também mencionada: *“a ausência um auxiliar principalmente na turma dos pequenos também é uma dificuldade pois muitos apresentam dificuldades em ir ao banheiro sozinho, se molham com facilidade, não conseguem abrir e fechar as mochilas assim por diante”*. Foram também mencionadas as seguintes dificuldades:

- carteiras inadequadas na sala de aula; utilização por mais de uma turma de mais de uma sala; falta de verba para custear a compra de jogos, brinquedos e outros materiais; falta de apoio da Secretaria da Educação para o desenvolvimento de projetos fora da escola, especificamente no que se refere à liberação de transporte coletivo; grande rotatividade nos grupos de criança; falta de apoio de alguns pais; falta de formação continuada de qualidade;
- falta de conhecimento teórico; dificuldade em trabalhar com o lúdico; dificuldade em trabalhar com a área corporal; ausência de um currículo delineado por faixa etária *“que privilegie os interesses e necessidades dos grupos”* e possa ser adotado como *“modelo curricular efetivo”*; trabalhar *“todos os sistemas de representação, já que em cada faixa etária dou maior ênfase em determinadas linguagens”*;

- inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais diante da demora no encaminhamento para um serviço de apoio e sem redução do número de crianças na turma.

1.3.6 O conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança

As duas últimas questões referiam-se ao conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Todas as professoras afirmaram considerar esse conhecimento importante para a prática docente. Ele foi considerado: *“o norteador para desenvolver um trabalho significativo que leve a uma prática pedagógica voltada para o interesse e necessidade das diferentes faixas etárias”*, pois:

- *“a partir desse conhecimento que podemos entender melhor as crianças, saber do que são capazes, de suas necessidades e pensar em planejar as atividades de forma mais adequada e eficiente”*
- *“através desses conhecimentos, podemos planejar as atividades de acordo com a faixa etária (o que é próprio da idade), saber como agir e encaminhar as atividades”*.

Trata-se, para uma das professoras, de “uma forma de respeitar o desenvolvimento individual, o tempo de cada uma e avaliar levando em consideração as características próprias da criança”. O conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança contribuiria para “aprimorar o olhar sobre a criança”, “para saber como ela pensa” e “como ela se comporta”. Uma das professoras afirmou que “temos que conhecer as fases do desenvolvimento infantil para saber quem é a nossa criança e como ela constrói o pensamento”. Outra professora afirmou que “saber o desenvolvimento psicológico ajuda a planejar melhor as atividades” e uma terceira que “é importante para conhecer melhor a criança, (...) o que eu posso fazer para uma melhor aprendizagem”.

O conhecimento advindo da psicologia do desenvolvimento foi ainda considerado importante para que o professor possa “planejar o seu trabalho e [para] que atinja os objetivos propostos de maneira efetiva”; “para podermos trabalhar com ela, pois se não sabemos muitas vezes trabalhamos algo que está muito além do entendimento da criança e assim o nosso trabalho não valeria de nada”. Uma das professoras afirmou ainda: “A criança é a prioridade no nosso trabalho. Se não conhecermos a criança, como trabalhar? Seria como um médico sem conhecer o corpo humano; uma faxineira sem conhecer os materiais e instrumentos para limpeza. Acredito que o que falta na educação atual é exatamente o conhecimento do objeto de trabalho, não só nos aspectos psicológicos como também nos demais. O planejamento do trabalho pedagógico deve levar em consideração todos estes aspectos para atender realmente a criança que está sendo trabalhada”.

Na resposta à última questão, nenhuma das professoras afirmou sentir-se satisfeita com o conhecimento que possuem sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Uma das professoras não respondeu a essa questão. A maioria das professoras afirmou que gostaria de conhecer mais a respeito: “necessito conhecer mais para melhor intervir”. Uma das professoras fez a seguinte afirmação: “sei pouco sobre o assunto e a formação acadêmica [curso de Pedagogia] também não deu conta dessa área, deixando algumas lacunas”. Outra afirmou a respeito do período em que trabalhou com a turma do maternal: “a falta de conhecimento me levou a uma pesquisa teórica que amparou a minha prática me dando subsídios para entender e traçar um planejamento voltado especificamente para a idade”. Essa mesma professora queixou-se sobre o caráter fragmentado e superficial de seu conhecimento: “Conheço um pouco do desenvolvimento infantil dentro da teoria de Piaget, são conhecimentos fragmentados, afetividade de Wallon, autonomia de Piaget, zonas de desenvolvimento de Vygotsky, desenvolvimento da escrita de Emília Ferreiro, desenvolvimento do desenho de Lowenfield e Luquet... mas muito superficial”.

APÊNDICE IV

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

JARDIM I – período da manhã



Sala do jardim I, onde foram realizadas as observações.

14-09-09 – SEGUNDA-FEIRA

As crianças são recebidas na escola com música clássica. A professora realiza o acolhimento das crianças nos bancos do refeitório, o que dura aproximadamente 10 minutos. Ela beija e abraça todas as crianças quando chegam, pergunta se estão bem, e caso tenham faltado na aula anterior pergunta o motivo. Durante esse tempo, as crianças conversam e brincam entre si e algumas ficam próximas à professora. As crianças estão agitadas.

No momento da entrada na sala de aula, a professora lembra as crianças que devem pendurar suas mochilas no local apropriado. Algumas já haviam feito isso, outras o fazem a partir da orientação da professora.

Aproximadamente 15 crianças estão presentes hoje. Elas estão visivelmente curiosas e eufóricas com a minha presença.

Ao adentrar a sala, as crianças sentam-se nos colchonetes previamente distribuídos em roda no centro da sala pela professora. A professora usa como estratégia para definir em que lugar da roda vai sentar-se a parlenda “minha mãe mandou eu escolher esse daqui, mas como eu sou

teimosa eu escolho esse daqui”, porque todas as crianças querem ficar perto da professora. Ela conversa com as crianças e me apresenta ao grupo. Convida o grupo a cantar as músicas e parlendas. As crianças cantam uma canção para iniciar o dia, cuja letra diz: “atenção, concentração, vai começar, a canção do dia, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, hoje é segunda-feira, dia de alegria, que seja um dia feliz!”. Gestos e palmas acompanham a canção. Em seguida cantam uma segunda canção que diz: “faremos o possível para sermos bons amigos”. Um dos versos dessa mesma canção diz: “como vai coleguinha, como vai? tudo bem!”; esse verso é repetido diversas vezes substituindo-se a palavra coleguinha pelo nome de cada criança. Quando respondem “tudo bem”, as crianças fazem um gesto: esticam os braços para frente e fazem o sinal de positivo com ambas as mãos. Após isso, a professora relembra com as crianças os combinados que precisam ser cumpridos por todos para que o dia seja feliz. As crianças participam ativamente, lembram os combinados (que incluem não brigar com o amigo, não empurrar, dividir os brinquedos, pedir “por favor” quando quiser algum brinquedo etc.) e algumas delas verbalizam espontaneamente que não vão descumpri-los.

O grupo canta outras duas canções, cuja letra parece já ter sido memorizada por todas as crianças. As crianças “cobram” a professora: “falta aquela parte que fala da cabeça”, ou “falta cantar aquela música”. Uma das crianças cobra a professora para que cantem “pequeno, médio e grande”. Trata-se de uma referência ao volume da voz, que remete a uma história conhecida das crianças sobre três cabritinhos – um pequeno, um médio e um grande, cujas vozes, na contação da história, refletem o tamanho em termos de volume e altura. A professora convida o grupo a cantar uma das canções em voz bem baixa e fina, depois em volume normal, e em seguida em volume alto e voz grossa. Todo o grupo se engaja na atividade, com exceção de duas crianças – um garoto que aparentava estar bastante sonolento e uma criança que está na turma há apenas uma semana. A professora não intervém no sentido de exigir a participação dessas crianças, parecendo querer respeitar o tempo e a condição delas naquele momento.

Após as canções, a professora convida o grupo a recitar uma parlenda. O grupo se engaja ativamente na tarefa. Por fim, a professora pede que recitem trava-línguas – que chama de “travinhas”. Consulta as crianças perguntando quem gostaria de recitar individualmente e várias crianças se manifestam. Elas recitam trava-línguas como “o rato roeu a roupa do rei de Roma” e “três tigres comem três pratos de trigo”. Posteriormente a professora me explica que tais atividades têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade. Uma das crianças pede à professora que recitem um outro trava-língua: “a aranha arranha a rã, a rã arranha a aranha”. A professora criou com o grupo gestos que representam a aranha, a rã, e o ato de arranhar, e tais gestos são realizados concomitantemente à recitação do trava-língua. Tais gestos parecem ser fundamentais para que as crianças consigam verbalizar esse conteúdo cujo nível de dificuldade é elevado para o grupo/ faixa etária.

Durante todo o período em que permanecem na roda as crianças estão bastante agitadas. Com grande frequência elas interrompem umas às outras e à professora, agindo de forma “impulsiva”. Em grande parte dessas situações de interrupção o conteúdo da fala não tem relação nenhuma com as canções, parlendas e trava-línguas – as crianças querem contar para a professora e para o grupo coisas que aconteceram no dia anterior em suas casas, ou outras histórias similares. Minha presença pode ter provocado uma frequência ainda maior desse tipo de comportamento. Uma das crianças me contou com grande empolgação sobre a visita do coelho da páscoa – disse que a turma tentou seguir as pegadas do coelho pela escola sem conseguir encontrá-lo, mas quando retornou para a sala de aula o coelho havia deixado os ovos de chocolate dentro da cabana.

Ainda com as crianças sentadas em roda, a professora realizou a chamada, feita da seguinte forma: cada criança que era chamada pela professora deveria dizer o que achava que temos dentro de nosso corpo. A primeira criança respondeu “cérebro” e “coração”. Todas as demais repetiram

cérebro ou coração. Uma criança disse “estômago”. A imitação do que dizem ou fazem os colegas é bastante freqüente. Uma criança pediu para ir ao banheiro e outras quatro fizeram o mesmo quase que imediatamente. Em outro momento, após lavarem as mãos, uma das crianças me mostrou que tinha passado álcool gel nas mãos após lavá-las e pediu que sentisse como estava forte o cheiro de álcool – aproximadamente 10 crianças fizeram o mesmo, e quando lavaram as mãos novamente antes do lanche fizeram a mesma coisa.

Antes de encerrar a roda, a professora explicou qual seria a atividade que fariam a seguir: desenho. Liberou as crianças para irem ao banheiro e orientou que se sentassem às mesas quando retornassem, para iniciar a atividade de desenho. A professora distribuiu folhas e pediu às crianças que escrevessem seu nome, e em seguida fizessem um desenho de “gente” – enfatizando para o grupo que não seria desenho livre, mas que estava dando um tema específico. Para escrever o nome, as crianças deveriam copiar do crachá, que normalmente fica em um painel exposto na sala e contém a foto da criança.



Crachás com nome e foto das crianças, na sala do jardim II.

Algumas crianças começaram a desenhar antes de escrever o nome e foram lembradas pela professora da importância de escrever o nome. Outras disseram que não queriam desenhar “gente”, mas quase todas – senão todas – acabaram atendendo à instrução. Parte das crianças apresenta escrita do nome tipo “serrilhado”, parte escreve algumas letras, e parte escreve as letras do nome em seqüência mas em escrita especular/ letra invertida. A professora me mostrou posteriormente que elaborou um registro no formato de uma tabela de cada criança apontando a fase do desenvolvimento da escrita do nome em que se encontram. Devido ao grande número de crianças e ausência de auxiliar de classe, a professora não consegue fazer intervenções individuais com todas as crianças durante a atividade. A atividade de desenho transcorre muito rapidamente. Algumas crianças acabam em poucos minutos. A professora oferece folhas extras para quem quer fazer um outro desenho, nesse caso desenho livre. Várias crianças pedem folhas.

Algumas crianças dirigem-se a mim e me mostram seus desenhos. Enquanto algumas crianças ainda estão finalizando a tarefa, algumas já fizeram o segundo desenho e começam a brincar com brinquedos na outra parte da sala. Após alguns minutos a maioria das crianças está brincando pela sala e poucas estão ainda finalizando a tarefa. A sala fica bastante agitada e barulhenta nesse momento, e a professora intervém pontualmente em algumas situações em que os combinados estão sendo descumpridos. As crianças parecem divertir-se muito enquanto brincam e estão bastante agitadas. A professora me esclareceu posteriormente que a segunda-feira é um dia atípico, em que eles retornam mais agitados por conta do final-de-semana; além disso, minha presença também tem efeitos sobre o comportamento do grupo.

Quando terminam a tarefa de desenho, as crianças mostram sua produção para a professora e, após avaliação/ comentário desta, penduram em um varal para exposição em uma das paredes da sala. A professora me explica que esse já é um procedimento combinado com o grupo – cada criança pendura ela mesma o seu trabalho. Após todas as crianças terem terminado o desenho e brincado com os brinquedos, a professora diz ao grupo que já é hora de guardar os brinquedos e arrumar a sala para se prepararem para o lanche. Uma das crianças dirige-se a mim e diz que eu também tenho que ajudar a arrumar a sala. As crianças guardam todos os brinquedos nas caixas e colocam as caixas nos armários. Uma criança pede minha ajuda para guardar um brinquedo grande e mostra o local e a posição adequada para guardá-lo. Todas as crianças participam da arrumação, mas parte delas deixa a sala rapidamente e outras engajam-se de fato e se demoram na tarefa. A professora lembra que é preciso lavar as mãos antes do lanche. As crianças assim o fazem e se dirigem ao refeitório.

Após o lanche as crianças vão para o parque. Antes, porém, a professora senta com o grupo em uma outra área da escola, ao ar livre, na qual há um banco no formato de meia-lua. Faz uma brincadeira com o grupo. Canta “arroz, feijão, batata, macarrão, ...”, e a cada palavra dita pela professora que se refira a comida as crianças devem bater palmas; já quando a palavra não se refere a comida (ex: chulé, sapo, etc.), as crianças não podem bater palma. O grupo se diverte bastante com a brincadeira, porque toda vez alguma criança bate palma quando não deve – sendo que as próprias crianças que erram acabam dando risada. Terminada a brincadeira, a professora escolhe duas crianças para fazer uma parlenda, que cumpre o papel de um “ritual” para “liberar” as crianças para irem ao parque – os dois escolhidos andam pelo grupo tocando o alto da cabeça dos coleguinhas enquanto dizem: “tic-tac, carambola, um pra dentro, um pra fora, um pra dentro, um pra fora”; quando dizem “fora”, a criança está liberada para o parque. Isso é feito até que todas as crianças tenham sido liberadas, mas para que não percam muito tempo foi combinado que após a primeira estrofe elas podem dizer apenas “fora”; as crianças ficam eufóricas esperando a “autorização” para irem para o parque, que é dada nesse caso não pela professora, mas pelo colega. Isso é feito todos os dias.



Área externa com banco de cimento em formato de meia-lua.



Parque.

No parque a atividade é livre – a professora apenas observa para verificar se as crianças estão em segurança e se nenhum combinado é descumprido. Nos primeiros vinte minutos as crianças correm muito, pulam e brincam juntas nos equipamentos (gira-gira, escorregador, etc.); após esse pico inicial, muitas passam a brincar de areia ou com brinquedos. Há alguns conflitos entre as crianças, mas a maior parte deles é resolvida por elas mesmas – a intervenção da professora é necessária em raras situações. É comum que as crianças procurem a professora para queixarem-se dos colegas, dizendo que outra criança descumpriu o combinado, ou que foram agredidas por outra criança, ou ainda que outra criança não quer dividir um brinquedo. Em alguns casos a professora apenas ouve e diz algo como: “ah é? ele fez isso?”; após contarem o que aconteceu as crianças acabam retornando para a brincadeira. Em outros casos a professora orienta as crianças para que tentem resolver sozinhas a situação, sugerindo que procurem o amigo e conversem com ele. Em poucas situações a professora intervém propriamente, perguntando para as crianças envolvidas na situação o que de fato aconteceu, e sempre encaminha a solução da situação por meio do resgate dos combinados. A professora me relata que o parque é um dos contextos mais propícios para que eles exercitem a resolução de conflitos entre si. Diz também que é um momento em que eles reproduzem coisas que foram aprendidas na sala de aula. Enfatiza ainda em nossa conversa a importância do movimento para essa faixa etária. De fato, a impressão que tenho observando o grupo no parque é que as crianças precisam de muito espaço e de tempo de atividade livre diária para gastar toda essa energia própria dessa fase do desenvolvimento.

Encerrado o tempo de parque, a professora pede ao grupo que recolham e guardem no lugar adequado todos os brinquedos utilizados. As crianças assim o fazem. Sob instrução da professora, o grupo dirige-se ao pomar da escola. Nesse local, o chão é de terra assim como no parque. Há um pé de amora. Várias crianças dirigem-se ao pé de amora, apanham as frutas – muitas vezes subindo no pé, que é uma árvore baixa – e as comem. Há também uma casa de boneca, em que as crianças, especialmente as meninas, engajam-se em jogos de papéis. Observei três meninas brincando nesse local – uma era a mãe, e as outras duas eram filhas – uma bebê e outra mais velha. A professora distribui tecidos para as crianças e os amarra em suas costas no formato de capas. As crianças adoram vestir as capas. A professora pede para que não subam na árvore com as capas por ser perigoso cair. Há também um balanço do tipo namoradeira nessa área. Fico sentada nesse balanço por algum tempo, e quatro crianças em diferentes momentos oferecem-se para me balançar. Duas sentam-se comigo e balançamos juntas.

Quando se aproxima o horário de término da atividade no pomar, a professora começa a recolher as capas. Ensina as crianças a dobrar os tecidos (capas) e pede que ajudem a guardar. Observo também nesse contexto que as crianças querem contar suas histórias e experiências para a professora, e também para mim. Contam sobre o tênis que ganharam, o dvd que compraram, a avó que está doente, sobre seus animais de estimação, sobre o que comeram em casa no dia anterior, brigas familiares, etc. No contexto do pomar a professora pode acolher todas as histórias e de fato conversar com as crianças, diferentemente de quando esse mesmo comportamento (impulsivo) acontece no meio das atividades como músicas e parlendas. Tenho a impressão de ser desafiador para o professor de educação infantil lidar com essas manifestações das crianças e ao mesmo tempo dar andamento às atividades.



Pomar.

A professora chama as crianças para retornarem para a sala de aula. Percebe que ficaram um pouco mais de tempo que o previsto no pomar e que não haverá tempo suficiente para a contação da história, conforme planejado. As crianças perguntam pela história, pois isso parece já fazer parte da rotina. A professora explica que não há tempo e combina com o grupo que a história fica para o dia seguinte.

Os pais ou responsáveis vêm buscar as crianças na porta da sala de aula.

15-09-09 – TERÇA-FEIRA

Vinte crianças compareceram à escola hoje. No momento da acolhida, algumas crianças brincam entre si, outras entram e saem da sala, algumas ficam perto da professora (até mesmo no colo) e algumas conversam comigo. Parecem estar um pouco menos agitadas do que ontem. Uma das crianças me conta que hoje é dia de pintura; está muito empolgada e me diz que é muito legal porque eles pintam com os dedos e sujaram toda a mesa, mas depois limpam tudo. Depois de lavarem as mãos, algumas crianças vêm até mim para que eu sinta o cheiro do álcool em suas mãos, repetindo um comportamento do dia anterior.

As crianças penduram as mochilas sozinhas, sem necessidade de serem lembradas pela professora. Os colchonetes não estão distribuídos em roda no centro da sala. As crianças pegam os colchonetes e ajudam a professora a preparar o ambiente. Todos se sentam em roda e várias crianças pedem para que eu me sente perto delas. Pergunto para a professora onde devo me sentar e ela sugere um local na roda onde há bastante espaço, pois sou grande. A professora

recita a parlenda “minha mãe mandou...” para definir onde vai se sentar hoje. O grupo canta a canção do dia: “hoje é terça-feira, dia de alegria, que seja um dia feliz!”. Em seguida cantam: “faremos o possível para sermos bons amigos... como vai coleguinha, como vai? tudo bem!”. A professora explica que hoje só cantarão uma canção, uma parlenda e uma “travinha” porque não têm muito tempo, já que a pintura demora bastante. As crianças concordam que a pintura demora porque depois “tem que limpar as mesas”. A professora lembra que, por isso, não adianta ficarem pedindo para cantar outras canções ou parlendas, porque não há tempo suficiente. Essa instrução parece ter sido bem efetiva, pois diferentemente de ontem nenhuma criança fez esse tipo de pedido. Isso parece ter relação com o fato de que a essa altura do ano as crianças já compreendem a rotina de atividades semanal.

Três crianças que estavam ausentes ontem estão presentes no dia de hoje. Duas delas, dois garotos, são alunos novos na turma – um começou a frequentar a escola uma semana antes do início das férias de julho e faltou muitos dias depois do retorno das aulas. O outro começou no segundo semestre. Essas duas crianças estão especialmente agitadas e dispersas, o que acaba de certa forma contaminando parte do grupo enquanto estão na roda. A professora em nenhum momento se irrita ou grita com as crianças, apenas repete as instruções, chama as crianças pelo nome e pede que ajudem a cantar e participem da atividade. Um desses meninos pede para ir ao banheiro e a professora pede que espere; ele ignora a resposta da professora, se levanta e se dirige ao banheiro. A professora pede ao grupo que espere, se levanta e vai ao encontro da criança, dizendo – sempre em tom de voz calmo e paciente – que ele deve ouvir o que a professora diz e que precisará esperar para ir ao banheiro. A professora retorna a seu lugar na roda acompanhada da criança e dá continuidade à atividade.

Ainda na roda, a professora dá a instrução para a atividade de pintura. As crianças começam espontaneamente a verbalizar os combinados da pintura: “não pode passar a mão na roupa nem na cabeça do coleguinha”. A professora elogia as crianças por se lembrarem dos combinados e diz que no dia de hoje o grupo terá uma tarefa muito difícil, que será um desafio: devem deixar três tipos de marcas no papel, feitas com os dedos – “de pé” (vertical), “deitado” (horizontal) e “bolinha” (circular). A professora repete por diversas vezes a instrução, fazendo gestos com as mãos para ilustrar o movimento desejado e pedindo que as crianças também façam os gestos. Ela lhe pergunta se eu sei fazer esses movimentos e respondo que não – ela então pede para o grupo que me ensine e as crianças prontamente demonstram e “corrigem” meus movimentos. Por fim, ela pergunta para o grupo e pede que repitam algumas vezes qual é a tarefa para hoje. Parte do grupo está dispersa nesse momento, mas de modo geral todas as crianças parecem ter compreendido a instrução.

A professora encerra a roda e pede para que as crianças se sentem às mesas. Várias crianças pegam brinquedos no canto da sala e engajam-se em interações e brincadeiras. Apenas algumas se dirigem às mesas. Algumas até mesmo saem da sala. Um dos novos alunos, M., está bastante agitado. A professora pede várias vezes a M. que se lembre dos combinados e pede a todas as crianças que se sentem para começar a atividade de pintura. A professora começa a cantar uma canção e é rapidamente acompanhada pelo grupo – a letra diz: “um, dois, três, acabou a vez, quem ficar por último vai virar freguês”, indicando que é hora de todos se sentarem. Cantar a música parece significar que é hora de parar com a “bagunça” e agitação. Algumas crianças se sentam, mas outras permanecem em ações paralelas. M. agride outra criança. A professora pede para que todas as crianças se sentem à mesa em pares e coloca M. sentado sozinho, dizendo que ele não pode ficar perto dos coleguinhos se for para bater ou brigar; diz também que na hora do parque vai lembrar com ele os combinados. M. parece começar a se acalmar. Enquanto a professora distribui as folhas para pintura, M. se senta ao lado de outra criança. A professora pergunta se agora ele vai cumprir os combinados e consulta o coleguinha, que concorda que M. se sente junto. As crianças parecem começar a engajar-se na atividade. A professora mostra as tintas que serão usadas: amarelo e azul. Pergunta para o grupo se conseguem se lembrar dos

nomes das cores e todas as crianças se lembram. Uma das crianças diz que vão fazer uma mágica e vai ficar verde. A professora me conta posteriormente que já havia feito um trabalho com o grupo utilizando essas duas cores, e que foi muito marcante para o grupo experienciar o surgimento da cor verde a partir da mistura das tintas azul e amarela utilizando as mãos para pintar. A professora coloca o equivalente a duas colheres de tinta amarela na folha de cada criança. Elas começam a espalhar a tinta com as mãos. A partir desse momento todas as crianças estão plenamente engajadas na atividade. A primeira tarefa é o espalhamento – devem cobrir todo o papel com a tinta amarela. As crianças parecem adorar mexer com a tinta usando as mãos. Em seguida a professora distribui a tinta azul, que também deve ser espalhada. Concluída a fase de espalhamento, a professora pede às crianças para se lembrarem das três “tarefinhas” de hoje. A grande maioria das crianças realiza os movimentos solicitados. A professora circula pelas mesas perguntando se já fizeram os três movimentos e elogiando o trabalho das crianças. Ao terminarem a atividade, as crianças dirigem-se ao varal de exposição e penduram suas produções. Algumas crianças acabam rapidamente e outras demoram um pouco mais, mas não há tanta diferença no tempo de execução da atividade como no desenho do dia anterior.

Terminada a pintura, é hora de limpar e arrumar a sala. As crianças procuram uma funcionária da escola e pedem panos para limparem as mesas. Quase todas as crianças ajudam na limpeza. Algumas saem rapidamente da sala. Outras engajam-se de fato e preocupam-se em deixar tudo realmente limpo. A professora dá instruções durante a limpeza, lembrando que é preciso verificar se caiu tinta nas cadeiras e no chão. Pergunta para as crianças quem tem “olhinho mágico” para encontrar a sujeira. Após passarem pano molhado em todas as mesas, a professora traz um pano para secar. Terminada a limpeza, não é possível saber que foi realizada uma atividade de pintura na sala, pois não há resquícios.

As crianças lavam as mãos e dirigem-se ao refeitório. Após o lanche e antes de irem para o parque, a professora reúne o grupo em um canto do pátio ao lado do refeitório e toca uma faixa de um cd de histórias folclóricas. A história é contada e cantada pelo narrador. Parte das crianças presta atenção à história, parte está dispersa. A maioria das crianças canta junto e faz gestos na parte musicada.

Terminada a história, a professora vai com o grupo para a área da escola em que há um grande banco de cimento em formato de meia-lua. Permanece ali por apenas dois ou três minutos, para fazer a brincadeira que cumpre o papel de “ritual” para liberar as crianças para o parque.

Tenho a impressão de que as crianças estão um pouco menos agitadas hoje. Porém, hoje ocorrem mais conflitos. No início do horário de parque, a professora senta com duas crianças – uma delas é M. – para relembrar os combinados. Fica com eles por aproximadamente cinco minutos. Várias crianças vêm até a professora para delatar coleguinhas (agressões, combinados que foram descumpridos, etc.). Na maior parte das vezes, por orientação da professora, acabam resolvendo as situações eles mesmos. A intervenção da professora é necessária em algumas situações hoje. A maior parte dos conflitos envolve M.

As crianças encontram várias minhocas enquanto brincam na terra e vêm mostrar para mim e para a professora. Uma das crianças me chama para ver uma “coisa” e diz que é urgente – acompanho-a e vejo que uma lagarta havia caído de uma das árvores do parque. Várias crianças se aproximam. Alerto-as de que não poderíamos tocar a lagarta, mas que poderíamos observar. Ficamos durante alguns minutos observando a lagarta, suas cores e a forma como ela se movimenta. As crianças estão curiosas e encantadas. Me explicam que a lagarta formaria um casulo e depois viraria borboleta. A professora me contou posteriormente que havia trabalhado com a turma no primeiro semestre o conteúdo sobre lagartas e borboletas e as diferenças entre, por exemplo, lagartas e minhocas.

Converso com a professora sobre a dificuldade de ter novos alunos começando a freqüentar a turma no meio do ano letivo. Ela me conta sobre a dificuldade e o estresse inerentes ao período do início das aulas, em que as crianças choram muito, brigam, batem e mordem as outras, não sabem dividir os brinquedos, não há ainda os combinados. Ela me diz, em meio a risos, que nesses períodos procura sempre tentar se lembrar que essa é uma fase que vai acabar passando. A professora conta-me também sobre as dificuldades quando inicia o trabalho de pintura a dedo com as crianças. O que observei é na verdade resultado de um longo trabalho. No início, as crianças não ainda assimilaram muito bem os combinados e procedimentos – nas palavras da professora: “é um caos!”. Mas ela me diz que “é preciso acreditar que as crianças vão conseguir, e persistir no trabalho”. E, de fato, o comportamento das crianças durante a atividade de pintura e após esta, auxiliando na limpeza da sala, são uma prova de que as crianças são, nas palavras da professora, “capazes de aprender esses procedimentos embora tenham apenas 3 ou 4 anos de idade”.

Terminado o horário de parque, a professora pede às crianças que recolham os brinquedos e os guardem. Elas assim o fazem. O grupo então se dirige ao pomar. Um menino me pede que o ajude a colocar o tênis. Essa não foi a primeira vez – ao contrário, eu ajudei várias crianças a tirar ou colocar a blusa e a amarrar o tênis. Não observei crianças pedindo esse tipo de auxílio para a professora, mas acredito que isso deva acontecer com bastante freqüência, inclusive durante as atividades.

Na terça-feira as crianças também ficam um período brincando no pomar. Novamente muitas dirigem-se ao pé de amora e sobem na árvore. Outras crianças brincam na casa de boneca. Hoje a professora não trouxe a caixa com tecidos e capas para o pomar, mas algumas crianças se dirigem a ela e pedem capas. Ela diz que hoje não há muito tempo para brincar no pomar e por isso não trouxe a caixa, mas quem quiser pode ir até a sala de aula e pegar uma, contanto que não derrubem os tecidos no chão e que depois de usarem guardem de volta no lugar. M., um aluno novo, vê uma criança com capa e pede uma para a professora. Ela diz que ele pode pegar uma na sala, mas quando pergunta se ele sabe onde fica guardada a caixa ele responde que não. A professora pede então a outra criança que estava se dirigindo à sala para pegar uma capa para mostrar para M. onde fica. Os dois meninos seguem juntos em direção à sala de aula, brincando. Durante o tempo em que permanecem no pomar, a professora observa o grupo, verificando se as crianças estão em segurança e se não está acontecendo nenhuma briga. As crianças procuram a professora e contam coisas para ela com grande freqüência.

Quando termina o horário destinado ao pomar, a professora chama a turma para retornar para a sala de aula. Orienta as crianças para que peguem suas mochilas, entrem na sala e sentem-se nos colchonetes. Como última atividade do dia, a professora coloca um cd com a história do “títótó”. Trata-se da história dos três cabritos de diferentes tamanhos e do lobo-mau. A história já é conhecida das crianças, mas a professora quer que os alunos novos a conheçam. As crianças ficam bem atentas à história e repetem algumas falas de personagens, fazendo gestos que foram criados pela professora para acompanhar essas falas. Embora estejam atentas, as crianças dispersam-se com facilidade com os colegas ao lado e algumas acabam engajando-se em interações paralelas. Determinados trechos da história chamam a atenção das crianças e algumas acabam voltando a prestar atenção.

Os pais ou responsáveis vêm buscar as crianças na porta da sala de aula.

16-09-09 – QUARTA-FEIRA

Hoje há 17 crianças na turma. M. não compareceu. Duas meninas que faltaram durante vários dias estão presentes hoje. Dois meninos se aproximam de mim e ficam curiosos porque estou segurando um caderno; mostro o caderno e deixo que eles o folheiem. Ao adentrar na sala e sentarem-se em roda, uma das crianças começa a dizer “aqui, professora!”, pedindo para que ela se sente a seu lado hoje. Outras cinco ou seis crianças começam a fazer o mesmo, em voz bem alta. A professora usa a parlenda “minha mãe mandou” para definir em que lugar da roda vai se sentar. O grupo canta as duas canções iniciais.

A professora faz a chamada. Lembra que na segunda-feira as crianças disseram na chamada o que achavam que temos dentro do nosso “corpinho”. Como algumas crianças faltaram, ela vai perguntar de novo para saber o que todos acham. Ela me explica posteriormente que o objetivo é fazer o levantamento de hipóteses das crianças, pois vai trabalhar com eles o conteúdo “corpo humano”. Além disso, a professora diz para o grupo que quer saber para quê serve o que elas disseram que temos dentro do corpo: coração e cérebro. As primeiras crianças dizem que o cérebro serve para comer, e também o coração serve para comer; a terceira ou quarta criança diz que o coração serve para bater, e a partir de então todas as seguintes dizem a mesma coisa. Algumas fazem o gesto representando o coração batendo. A professora me explicou posteriormente que as turmas de anos anteriores costumavam responder que dentro do corpo há comida, e algumas vezes sangue. Diz que é a primeira vez que aparecem os órgãos já nas hipóteses das crianças e que chegou a consultar a professora do maternal para verificar se ela havia trabalhado com o grupo conteúdos sobre o corpo humano, mas essa professora disse que não.

Uma criança conta que a mãe comprou uma sandália para ela. A professora acolhe a história, mas lembra que é preciso levantar a mão antes de falar. Imediatamente quatro ou cinco crianças levantam a mão. A professora dá a palavra a todas. A primeira conta que a mãe comprou uma motoca, a segunda diz que a mãe também comprou uma motoca, a terceira conta que a mãe comprou uma sandália da Hello Kitty, a quarta conta que a mãe vai comprar um brinquedo bem legal mas não vai poder trazer para a escola. Várias outras crianças levantam a mão. A professora cede a palavra a uma de cada vez. Ela ouve a história de cada criança e faz uma ou duas perguntas ou comentários rápidos. Quase todas as histórias envolvem o mesmo assunto; apenas uma ou outra criança conta coisas diferentes, como, por exemplo, que tomou chuva ou que alguém da família está doente. Ao final da “rodada”, quase todas as crianças falaram. É impressionante o esforço feito pelas crianças para aguardarem a vez de falar. Muitas ficam movimentando-se e sua ansiedade é evidente. Algumas não conseguem esperar e acabam falando. A professora então lembra que o combinado é levantar a mão antes de falar para que todos possam ouvir o que todos têm para contar, e pede à criança que espere. Isso acontece várias vezes. A professora me contou posteriormente que o grupo teve um enorme progresso nesse sentido, pois no início do ano a situação era totalmente caótica: todos querendo falar ao mesmo tempo e querendo ganhar a atenção “por meio do grito”.

Durante a roda, crianças pedem à professora que amarre seus tênis, feche suas blusas, etc. Em alguns casos a professora auxilia – sem contudo interromper as instruções/ atividades, em outros pede para que esperem. As crianças também delatam os colegas com grande frequência: “ele me bateu”, “ele tirou o arquinho da A.”, “ele puxou meu cabelo”. Um dos meninos diz que vai fugir da escola. Quando há conflitos, a professora pede às crianças para que se lembrem dos combinados. Um menino começa a chorar porque a colega ao lado o beliscou; antes que a professora perceba, ela conta que ele puxou o cabelo dela primeiro, e por isso ela o beliscou. A professora pede ao menino que está chorando que mude de lugar na roda e o auxilia carinhosamente. Diz que os dois estão errados, pois já foi combinado que não é assim que se

resolvem os problemas. Pede que ambos se desculpem e as crianças assim o fazem. A professora dá seqüência à atividade.

Ela ensina uma parlenda nova para o grupo: “pisei na pedrinha, pedrinha rolou, pisquei pro mocinho, mocinho gostou, contei pra mamãe, mamãe nem ligou, contei pro papai, a cinta cantou”. Gestos acompanham cada estrofe, e a professora utiliza a entonação de voz como recurso. As crianças se interessam em aprender a parlenda e repetem várias vezes com a professora. Algumas estão dispersas, mas a maioria se esforça para memorizar. Pedem para recitar sozinhas e a professora atende os pedidos. Ao final da atividade, grande parte das crianças já é capaz de recitar a parlenda ou pelo menos parte dela.

Terminada a atividade, a professora libera as crianças que quiserem para irem ao banheiro. Grande parte delas vai. Quando o grupo retorna, a professora diz que hoje trouxe uma novidade: um papel bem grande, em que ela vai desenhar o contorno do corpo de uma criança. Uma das crianças que estava dispersa e atrapalhando o andamento das atividades iniciais pede para ser desenhado; a professora hesita, mas aceita. Ela desenha o contorno do corpo no centro da roda e as crianças se aproximam para olhar. A professora verbaliza as partes do corpo que está contornando e as crianças estão bastante atentas. Quando ela termina e as crianças vêem o contorno registrado no papel, ficam encantadas, batem palmas e algumas até gritam de empolgação. Embora a folha seja grande, não cabem os pés da criança; a professora constata junto com o grupo que estão faltando os pés, e também as orelhas. A professora diz às crianças que dará giz a eles para que eles também façam o desenho do contorno do corpo de um amigo no chão, fora da sala de aula (na mesma área em que fazem a parlenda “tic-tac, carambola...” antes de irem para o parque). As crianças se animam com a tarefa. Uma criança diz “eu não quero desenhar”, e outra repete a mesma frase imediatamente. A professora diz que aqueles que não querem desenhar podem ficar deitados para o amigo desenhar. Ela distribui o giz e acompanha o grupo até a área em que farão a atividade. As crianças formam duplas e começam a atividade. Uma menina se recusa a participar e começa a fazer desenhos aleatórios com o giz no chão. Um menino diz que não sabe e também não quer participar, mas incentivado pela professora acaba se engajando na tarefa. A professora circula entre as duplas fazendo elogios às crianças. Ao fim todos se engajam na tarefa. O menino que não queria participar alegra-se com o resultado de sua ação e desenha o contorno do corpo do amigo outras duas vezes. A professora deixa que as crianças façam o contorno da forma como lhes é possível, intervindo apenas quando chamada por alguma dupla. A maior parte das crianças não consegue fazer efetivamente o contorno das partes do corpo, como, por exemplo, das pernas; parte dos desenhos tem característica de massa disforme. Algumas crianças desenhos olhos e nariz.

A caminho do parque, uma criança pede para a professora amarrar o sapato. Uma segunda criança observa a ação da professora, desamarra o próprio tênis (achando que não estava sendo vista) e pede que a professora amarre. A professora diz, de forma carinhosa, que a viu desamarrando o sapato e que, se for assim, da próxima vez não vai amarrar. A criança sorri com cara de “sapeca” e assim que a professora termina corre em direção ao parque. A professora me explica que às vezes as crianças de fato precisam de ajuda, mas muitas vezes pedem por preguiça/ comodismo ou para obter atenção. Ela fez um combinado com as crianças referente ao horário de parque: só pode tirar o tênis quem sabe colocar sozinho depois. Isso acabou sendo um incentivo para as crianças que não sabiam para aprenderem a colocar/ tirar o tênis, pois elas adoram ficar descalças no parque.

Durante o parque as crianças brincam nos equipamentos e na terra. Algumas engajam-se em jogos de papéis, principalmente reproduzindo relações familiares. Dois meninos brincam: um deles é um cachorro e outro é o dono. Uma menina vem até a professora e conta que adora a nova novela “Viver a Vida”; a professora pergunta como ela sabe que adora se a novela acabou de começar e a criança reitera: “eu sei, mas eu adoro!”. Surgem conflitos e a professora é sempre

informada ou solicitada a intervir. Um menino envolveu-se em várias situações de conflito e recusou-se a pedir desculpas; a professora interveio e pediu que se sentasse ao lado dela para lembrar os combinados. Além disso, ela disse ele não estava cumprindo os combinados, e por isso precisaria esperar um pouco para voltar a brincar no parque. Ele ficou “emburrado”, mas logo estava novamente brincando com os colegas. A professora comenta comigo que quando as crianças voltam das férias de julho é comum que muitas delas se esqueçam dos combinados, sendo necessário um trabalho para lembrar e reforçar as regras.

Uma criança pede para ver o meu caderno. Diz que quer a caneta para escrever seu nome. Tenta escrever mas não se lembra como fazer, então corre até a sala para olhar seu crachá. Demora-se alguns minutos, volta e escreve as duas primeiras letras do nome. Sabe que ainda estão faltando letras, então decide voltar até a sala e trazer o crachá para poder copiar. Várias outras crianças fazem o mesmo e pedem para escrever o nome em meu caderno. Quando termina a atividade de parque há ainda uma menina esperando sua vez para escrever o nome; enquanto o grupo começa a atividade seguinte no pátio, ela tenta escrever copiando do crachá.

A professora forma uma roda com a turma no chão do pátio. Cantam uma cantiga de roda. Algumas crianças ficam olhando para mim e para a criança que tenta escrever seu nome em meu caderno. Fico ansiosa com a situação, mas a professora me tranqüiliza e diz para a criança que não tenha pressa. Uma criança me chama para a roda e digo que já vou me juntar a eles. Uma menina deixa a roda, vai até a sala de aula, pega o crachá e me diz que também quer escrever seu nome em meu caderno. Quando ela termina, me pede que eu guarde seu crachá na sala, pois quer voltar rapidamente para a roda. Eu me junto ao grupo no momento em que começam a brincar de “lenço atrás”.

É interessante observar que as crianças conhecem as regras da brincadeira, mas algumas não se preocupam sentar-se no lugar do outro rapidamente para evitar ser pego e ir para o centro da roda. Várias das crianças ficam dando várias voltas na roda e parecem não se lembrar de que devem se sentar no lugar do outro. A professora fica lembrando que devem correr, que a criança com o lenço deve tentar pegar o amigo, etc. Um dos meninos dá a impressão de que quer ser pego para ir para o centro da roda. A professora comenta comigo que eles querem e gostam de correr e que às vezes a brincadeira se parece mais com “pega-pega”. Após algum tempo de brincadeira, as crianças que ainda não foram escolhidas começam a se queixar. Pedem às outras crianças que as escolham. A professora intervém dizendo que a escolha é da criança que está com o lenço. Uma menina em especial se mostra bastante ansiosa, repetindo várias vezes que ainda não foi escolhida; ela por vezes se levanta, mas acaba se sentando novamente a partir da intervenção da professora – ou minha, pois ela está sentada ao meu lado. A professora se preocupa em garantir que todas as crianças sejam escolhidas. Assim, na fase final da brincadeira, diz para a criança com o lenço quais crianças ainda não foram escolhidas e pede que jogue o lenço para uma delas. A essa altura mesmo as crianças que já haviam sido escolhidas começam a dizer que querem ir de novo. A professora as lembra que já foram escolhidas hoje e que serão novamente na próxima vez que brincarem dessa brincadeira.

Terminada a brincadeira, a professora convida o grupo para irem para a casa do lobo. Trata-se da contação de uma história. Duas crianças dizem que preferem ir para casa da bruxa, e a professora concorda. A história contada pela professora é um passeio na floresta. A entonação e os gestos são os principais recursos utilizados pela professora, cuja habilidade para contação da história é impressionante. As crianças acompanham atentamente a história, fazendo junto os gestos que correspondem aos episódios: adentram a floresta andando, encontram um cavalo e cavalgam, encontram uma lagoa e nadam, encontram uma árvore e sobem e descem dela, finalmente encontram uma casa. Nessa casa encontram uma pessoa com um vestido velho, cabelos e unhas compridas, pele do rosto enrugada, nariz comprido e com uma verruga no nariz. Ao perceberem que se trata de uma bruxa, fogem correndo para tentar sair da floresta e são por

ela perseguidos, mas conseguem se safar. A professora me explicou posteriormente que a história tem uma seqüência temporal, ou seja, se no percurso da ida encontraram uma lagoa e tiveram que nadar, na volta passarão por essa lagoa e precisarão novamente nadar por ela, mas agora farão tudo o mais rápido possível. As crianças se engajam plenamente na atividade, mergulham totalmente na história. Fico impressionada ao perceber que a professora consegue ter plena e total atenção de todas as crianças, sem nenhuma exceção. As crianças não só prestam atenção, mas divertem-se imensamente com a história.

Por fim, a professora volta com o grupo para a sala. As crianças pegam suas mochilas e colocam nas costas, e sentam-se nos colchonetes. É bastante comum que algumas crianças esqueçam o chinelo no pátio ou no parque e só se dão conta nesse momento em que estão se preparando para ir embora. A professora está sempre atenta se as crianças estão vestindo os calçados e as blusas, pergunta se guardaram na mochila, etc. Como última atividade do dia, a professora escolhe duas crianças para contar a história do “ti-totó” – a mesma que ouviram no dia anterior no cd. As crianças usam pazinhas de plástico de diferentes tamanhos para representar os personagens: três cabritos – um pequeno, um médio e um grande, e um lobo. Várias crianças querem ser escolhidas para contar a história, e a professora diz que se houver tempo outra dupla poderá contar. Caso não haja tempo, ela diz que as crianças poderão contar em uma próxima vez. As crianças contam a história reproduzindo alguns trechos exatos da fala dos personagens e cantando a canção que faz parte da história. Se um dos contadores erra uma fala ou esquece algo, é cobrado pelo parceiro de apresentação ou pelas demais crianças. Nesse momento há dispersão na sala. A professora pede a algumas crianças que escutem a história, mas parece não se preocupar tanto com o silêncio e a concentração nesse momento. Ela me explica posteriormente que não é possível exigir silêncio e atenção o tempo todo em uma sala de jardim I, e que o professor que atua com essa faixa etária precisa entender que em alguns momentos a sala ficará mesmo barulhenta, agitada e até caótica. Tenho a impressão de que nos momentos que realmente importam a professora consegue manter a atenção das crianças.

17-09-09 – QUINTA-FEIRA

Após cantarem as duas canções iniciais, a professora pergunta quem tem novidades para contar e pede para que levantem a mão se quiserem falar. Quase todas as crianças imediatamente levantam a mão. Há apenas 14 crianças hoje. A impressão que tenho é que elas nem sabem o que vão dizer, mas reagem impulsivamente para garantir sua participação. Todas as crianças acabam falando. A maioria das novidades refere-se a coisas que as mães pretendem comprar para as crianças: sandália, motoca, tênis novo, Ken e Barbie do Paraguai. Um dos meninos contou o nome da sua irmãzinha que acabou de nascer. As crianças parecem menos ansiosas hoje e aguardar a vez não parece ser tão difícil quanto ontem, embora ainda seja claramente difícil. Quando termina a rodada, a professora me pergunta se também tenho alguma novidade para contar. Digo que sim: amanhã é o último dia que estarei junto com a turma. As crianças ficam pensativas por alguns segundos. A professora pergunta se foi legal me ter junto com o grupo durante essa semana e as crianças respondem que sim. Uma criança conta que me viu chegando na escola hoje de óculos (de sol), e que a mãe dela pensou que eu era professora. A professora pergunta se eu e ela somos parecidas – as crianças respondem que não. A professora chama a atenção das crianças para as diferenças de altura, cor do cabelo, etc. Uma das crianças diz que a professora é japonesa e eu não.

Várias verbalizações espontâneas das crianças acontecem durante a roda: “professora, vai dar tempo de brincar hoje?”, “prô, quero fazer xixi”, “professora, cadê o N.?”, “o A. é meu amigo e o P. também”, “olha ali o N. [referindo-se ao cartaz com o desenho do contorno do corpo de uma criança feito no dia anterior que hoje está exposto na parede]”. Uma criança sai da roda e mexe

nos brinquedos no armário – que ficam propositalmente ao alcance das crianças; ela se queixa para a professora de que os brinquedos estão misturados e quer organizá-los, pois sempre depois que brincam eles organizam e guardam todos os brinquedos na sala. A professora pede que a criança volte para a roda e diz que arrumarão os brinquedos mais tarde. Ela me contou posteriormente sobre a dificuldade que as crianças tinham no começo do ano em permanecer sentadas nos colchonetes; diante dessa situação, ela usava a seguinte estratégia: dizia para as crianças que a sala era um rio, que os colchonetes eram o barco, e que era preciso ficar dentro do barco porque nesse rio havia muitos jacarés. Segundo a professora, as crianças encolhiam até as pernas e pés para não ficar com nenhuma parte do corpo fora do colchonete.



Armário com brinquedos na sala do jardim I.

A professora relembra com o grupo a parlenda aprendida no dia anterior. A maioria das crianças se lembra da letra. Várias dizem que querem cantar sozinhas. A professora canta uma vez com o grupo e depois pede que cantem todos juntos sem a sua ajuda. Uma das meninas diz que contou a parlenda para sua mãe e sua avó. A professora libera as crianças para irem ao banheiro e as lembra de lavarem as mãos.

Voltando para a roda, a professora diz que hoje farão pintura e que tem duas surpresas para a turma: trouxe palitos para usarem na pintura e tintas de cores diferentes: amarelo e vermelho. Pergunta para o grupo que cor vai surgir da mistura de amarelo e vermelho. As crianças não sabem e ficam muito curiosas. A professora diz que elas farão a mágica com as tintas e vão descobrir qual é a cor. Ela traz alguns trabalhos feitos pelas crianças na terça-feira para mostrar ao grupo. Pergunta às crianças se elas se lembram das três tarefas que tiveram que cumprir na pintura feita na última terça-feira. Várias crianças se lembram: marcas “de pé”, “deitado” e “bolinha”.

A professora mostra o primeiro trabalho, em que há bastante espaço em branco na folha. Ela pergunta ao grupo o que está faltando nesse trabalho. Elas respondem que é cobrir a parte

branca. A professora então mostra um segundo trabalho que também tem uma pequena área em branco. Ela diz que o aluno que fez aquele trabalho havia dito que deixou o espaço em branco para colocar o pregador na hora de pendurar; a professora explica que não é preciso deixar nenhum pedaço em branco e que devem cobrir todo o espaço com a tinta. A professora então mostra um terceiro trabalho e pergunta se tem as três marcas; as crianças respondem que sim. A professora mostra outros trabalhos fazendo a mesma pergunta – todos eles contêm os três tipos de marcas. Tenho a impressão de que algumas crianças respondem que sim sem de fato prestar atenção na pintura. Um menino reconhece o próprio trabalho. A professora fica surpresa, confere o nome da criança no verso da folha e o elogia por ter se lembrado do que pintou. Isso desperta nas outras crianças a vontade de também reconhecer o seu próprio trabalho, mas nenhuma o faz. A professora aproveita a situação para dizer às crianças que se elas prestarem atenção ao que estão pintando da próxima vez também poderão reconhecer qual é a sua pintura. Depois de colocar todos os trabalhos lado a lado no chão no centro da roda, a professora chama a atenção das crianças para o fato de que, embora todos tenham os três tipos de marca, nenhum ficou igual ao outro, são todos diferentes. Enquanto a professora faz essa explicação, um menino fica tentando contar quantos trabalhos estão expostos.

A professora pede às crianças que se sentem às mesas para iniciarem a atividade de pintura de hoje. As crianças estão curiosas para saber qual surgirá da mistura de amarelo e vermelho. Uma criança me pergunta se eu sei qual é a cor, respondo que também não sei e que vamos descobrir quando eles misturarem. Ela está muito curiosa. Outra criança pergunta se eu não vou pintar. A essa altura, no quarto dia de observação, as crianças já me tratam como parte do grupo, me convidam para as atividades e fazem várias manifestações de carinho – me abraçam, seguram minha mão, pedem para que eu me sente perto delas, me contam coisas.

Antes de distribuir a tinta, a professora pede às crianças que estão de manga comprida que dobrem a manga. Um garoto tenta dobrar mas não consegue, e é ajudado pela professora. Há grande agitação e barulho enquanto as crianças esperam pelo início da atividade. A professora então começa a cantar uma parlenda e pede ao grupo que cante junto com ela, e as crianças assim o fazem. A professora então sugere que cantem a música do sapo (“o sapo não lava o pé...”), mas “com a boquinha fechada” (sem palavra, só gemidos). Todas as crianças cantam. Ela canta outras duas canções com o grupo, uma delas sugerida por uma criança, enquanto distribui as folhas para pintura. A distribuição é relativamente demorada porque a professora escreve o nome da criança e a data no verso de cada folha.

As crianças se divertem muito durante a pintura. A professora distribui primeiramente a tinta amarela e as crianças começam o espalhamento. Quando a professora pega o pote de tinta vermelha as crianças ficam bastante agitadas pois estão curiosas para descobrir que cor surgirá da mistura. Começam a gritar: “vermelho, vermelho, vermelho”, batendo as mãozinhas na mesa. Enquanto pintam, chamam pela professora: “prô, eu tô pintando a parte branca”, “prô, pode sujar a mesa?”, “prô, eu terminei de pintar o branco”, “prô, olha o meu”, “olha o meu também”, “prô, a minha tinta já secou”. Observo que algumas crianças repetem os movimentos trabalhados na terça-feira. Uma das crianças tem dificuldade em fazer o espalhamento; enquanto a maioria das crianças já terminou essa fase, há em sua folha ainda muito espaço em branco. A professora segura nas mãos da criança e faz junto com ela os movimentos. A certa altura, a professora distribui os palitos, e diz para as crianças descobrirem as diferentes formas possíveis de pintar usando o palito. Ela circula pelas mesas elogiando o trabalho das crianças e em alguns casos sugerindo maneiras de usar o palito. A professora me explicou posteriormente que, por tratar-se da primeira vez em que um riscador é utilizado, não havia uma instrução específica, sendo seu objetivo que as crianças explorem as possibilidades do objeto.

Quando as crianças terminam a pintura, levam suas produções até o varal para que a professora os pendure e já iniciam os procedimentos de limpeza, da mesma forma como na terça-feira. Em seguida, encaminham-se para o refeitório.

Após a parlenda do “tic-tac”, a turma segue para o parque. Nos primeiros dez minutos as crianças correm muito e estão bastante agitadas. Uma criança brincando de pega-pega e tromba com outra que está saindo do escorregador, cai de barriga no chão, chora e é consolada pela professora. Há alguns conflitos entre as crianças que exigem a intervenção da professora, principalmente motivados pela disputa de brinquedos. Ajudo uma criança a se pendurar em um equipamento do parque e rapidamente outras cinco ou seis se aproximam gritando que também querem. Um menino quer brincar com um caixote de plástico [onde são guardados os brinquedos de areia] que está sendo usado por outra criança; por orientação da professora, ele tenta negociar com o coleguinha para poder brincar também. Sem ter sucesso, ele diz para a professora que vai até a sala buscar o outro caixote onde são guardadas as painéis e talheres de metal. A professora diz que ele pode buscar, contanto que se comprometa a guardar tudo no lugar depois. Ela me conta que é preciso ficar sempre atenta aos combinados que faz individualmente com as crianças, como nesse caso. Ela precisa se lembrar qual foi a criança que pegou qual brinquedo ou material e que combinou que guardaria depois, pois a criança muitas vezes acaba esquecendo ou fingindo que esqueceu por preguiça/ comodismo, sendo necessária a intervenção da professora.

Após o parque, a turma se dirige para o pátio. Hoje é dia de circuito. As crianças se sentam no chão no canto do pátio enquanto a professora prepara o circuito com os seguintes equipamentos/materiais: uma mesa e dois bancos do refeitório, três cones de trânsito e quatro bambolês. As crianças devem engatinhar por baixo da mesa, atravessar um dos bancos de uma ponta a outra deitados e usando os braços para puxar o corpo, contornar os cones, pular com os dois pés juntos dentro dos bambolês, correr até a área com o banco em formato de semicírculo e atravessar o banco de uma ponta a outra sentados usando os braços para puxar o corpo, “trotar” imitando o som de cavalo até onde está a professora. A professora cumprimenta cada criança que completa o circuito com uma batida de mão. As crianças repetem o trajeto do circuito seis ou sete vezes. Na metade do tempo de atividade, a professora altera o movimento a ser feito sobre os bancos dos refeitórios: devem ir de costas e não mais de frente. De maneira geral as crianças cumprem muito bem a tarefa. Algumas crianças tentam passar na frente de outras, umas se esquecem de alguns dos movimentos, outras “trapaceiam” entrando em baixo da mesa pela lateral e não pela ponta, outras ainda brincam com os cones e bambolês, em especial nas últimas rodadas, mas nada disso chega a comprometer a atividade. A professora fica observando o tempo todo e quando vê alguma “infração” chama a criança pelo nome e pede que faça “direitinho”.

Terminado o circuito, as crianças ajudam a professora a colocar os equipamentos e materiais de volta no lugar. Eles se sentam novamente no chão do pátio e a professora vai até a sala de aula buscar o cd para a última atividade antes de retornarem para a sala. Enquanto esperam, as crianças estão muito agitadas e fazem muito barulho. Penso em fazer algum tipo de intervenção para tentar diminuir o barulho, mas fico insegura. Apenas digo que meus ouvidos estão doendo, mas isso não tem nenhum efeito sobre o grupo. A professora retorna rapidamente e enquanto coloca o cd todas as crianças se deitam no chão e fingem estar dormindo, mas ainda estão agitadas e falando bastante. A faixa a ser tocada é a “Marcha do leão”, uma peça de música clássica. A professora diz que se estiverem conversando não vão conseguir ouvir quando for hora de o leão acordar, pentear o cabelo, etc. A música começa a tocar e as crianças começam a levantar e se espreguiçar. A cada trecho da música, com diferentes andamentos e alturas, corresponde uma ação do leão: levantar, pentear a juba, andar, rugir, etc. É preciso prestar atenção à música para identificar as diferentes partes. A professora faz os movimentos junto com as crianças. Elas se divertem imensamente com a atividade. Todas as crianças sem exceção estão plenamente engajadas e mergulhadas na tarefa.

As crianças pegam suas mochilas e retornam para a sala de aula. Uma criança pede um palito para levar para casa. A professora dá o palito e pergunta se alguma outra criança quer. Todas querem. Algumas pedem mais de um, para dar para os irmãos. Quando uma menina guarda o palito na mochila, a professora vê que ela havia pego vários palitos sem pedir; diz em tom de lamento para a criança que a professora está dando os palitos e que ela não precisa e não deve fazer isso. Por fim, a professora lê para as crianças um livro ilustrado, que conta uma história sobre uma mamãe cabra, seus filhotes cabritinhos e um lobo mau. Na verdade, ela conta a história, e não apenas lê; além disso, deixa o livro o tempo todo ao alcance da visão das crianças. A professora é interrompida por manifestações espontâneas das crianças não relacionadas à história duas ou três vezes. Algumas crianças estão um pouco dispersas, mas de modo geral o grupo presta atenção. Uma criança pergunta por que o lobo comeu os porquinhos, e a professora responde que a história não é sobre porquinhos, mas sobre o lobo e os cabritinhos. Outra criança diz que tem um lobo em casa, mas é diferente da história porque não é malvado. Diz que tem medo do lobo, e a professora diz que o lobo só é malvado na história, por isso não precisam ter medo. Não há tempo para terminar a história, pois os pais começam a chegar na porta da sala para buscar as crianças.

18-09-09 – SEXTA-FEIRA

14 crianças estão presentes hoje. Como de costume, a acolhida dura por volta de dez minutos e a aula inicia-se com as crianças sentadas em roda nos colchonetes cantando as duas canções iniciais. A professora lembra que hoje é sexta-feira e que amanhã é sábado e depois domingo, dias em que não virão para a escola e ficarão em casa. Uma criança diz que amanhã é dia de tomar gotinha (vacinação contra a poliomielite). Outra responde que também vai tomar gotinha amanhã. Uma criança diz que já tomou gotinha e achou ruim. A professora pergunta se doeu, e ela responde que não. A professora diz que é importante tomar a gotinha, para não ficarem doentes. As crianças estão agitadas e um pouco dispersas. Uma criança se incomoda com o fato da colega ter dito que a gotinha é ruim e diz que não é ruim. Outra diz que vai ter uma pessoa vestida de gotinha no posto para brincarem. Uma menina levanta e vai ao banheiro sem avisar a professora. Outras duas meninas fazem o mesmo. A professora continua a conversa com as crianças e quando as três meninas retornam “em polvorosa” a professora as chama pelo nome e diz que quando saem bem quietinhas para ir ao banheiro também devem voltar quietinhas, sem fazer barulho, para não atrapalhar a roda. Uma criança diz “ali é o N. [referindo-se ao cartaz com o desenho do contorno do corpo de uma criança que continua exposto na parede]”. Duas meninas cochicham. Uma delas diz, em tom de delação: “professora, ela falou que só falta o pinto dele”, apontando para o cartaz. A fala tem ressonância no grupo. Outra criança diz que alguém em sua casa também fala “pinto”. A professora pergunta o que é pinto. Uma menina responde que é o que se usa pra fazer o terceiro olho [em referência aos personagens indianos da novela da Globo “Caminho das Índias”]. Parece tratar-se de uma possível referência à *pinta*, *tinta* (usada para pintar o terceiro olho) ou ao próprio verbo *pintar* (eu pinto). A professora diz que pinto é o pipi que os meninos têm, que serve para fazer xixi. Uma criança reclama que outra a mandou calar a boca. A professora diz que não se deve dizer isso aos coleguinhas e libera as crianças para irem ao banheiro antes de começar a explicar a atividade que farão na primeira parte da aula. Quando quase todas as crianças já retornaram para a roda, aproveito para dizer que hoje é o último dia que ficarei junto com a turma. Uma menina diz: “então hoje é dia de falar tchau”, e eu respondo que sim. A professora diz que eu poderia visitar a turma quando quiser. Eu pergunto às crianças se posso visitá-las quando ficar com saudades e todas respondem que sim.

A professora pega o cartaz com o desenho do contorno do corpo de N. e coloca no centro da roda. Pergunta quem está desenhado ali. Todos respondem que é N. Algumas crianças estão dispersas e engajadas em interações paralelas. A professora pergunta a N. se ele sabe o que está

faltando no desenho. N. tem dificuldades na articulação/ dicção das palavras e a professora já o encaminhou a um/a fonoaudiólogo/a, mas ele não se sente inibido para falar em nenhum momento. Ele responde que estão faltando os pés, as orelhas e o nariz (interessante observar que a resposta reproduz o que foi constatado juntamente com a professora quando o desenho foi feito). A professora diz então que vai terminar o desenho e fazer os pés de N. Ele se deita e a professora começa a desenhar. Ela já havia deixado o cartaz preparado antecipadamente, tendo sido necessário emendar um pedaço de outra folha. Enquanto a professora desenha, N. se levanta e quer olhar o que ela faz, a professora explica que ele precisa ficar deitado para ela conseguir terminar o desenho. Em seguida, a professora pergunta se as crianças se lembram o que disseram que tem dentro do corpo; algumas respondem coração e cérebro. A professora elogia o grupo. O grupo está agitado. A professora pede que escutem pois vai ler o que cada criança disse na chamada de segunda-feira e de quarta sobre o que temos dentro do nosso corpo. Apoiando-se no registro da chamada, ela nomeia as crianças que disseram que dentro do corpo temos coração, em seguida nomeia as que disseram cérebro. Pede para que as crianças mostrem no cartaz onde ficam o cérebro e o coração. Elas apontam corretamente a cabeça e o tronco. Uma criança diz: “aqui é o cu”. A professora diz que não se deve dizer cu, e sim ânus, e afirma que depois ela vai mostrar onde fica, assim como as outras partes do corpo.

A professora pendura o cartaz de volta na parede. Enquanto isso, quatro ou cinco crianças saem da roda e correm pela sala. A professora diz que trouxe uma surpresa para que eles possam descobrir o que tem dentro do corpo. Trata-se de um dorso de um corpo humano feito de plástico e silicone, medindo aproximadamente 50 cm., com os órgãos internos da parte torácica e abdominal expostos e destacáveis: pulmões, coração, estômago, fígado, intestino, bexiga, etc. Vai até o fundo da sala para pegar o material. Enquanto isso as crianças se dispersam. Quando a professora volta para a roda, chama a atenção das crianças: “olha só aqui a surpresa!”. Quando as crianças vêem o dorso, ficam empolgadas, riem e algumas gritam. A professora diz que não precisam gritar. Pede que todas as crianças se sentem de volta em seus lugares na roda para que ela possa mostrar o material. As crianças assim o fazem, mas estão muito agitadas e lhes é difícil permanecer sentadas. A professora permanece em pé e começa a explicar. A disposição das crianças em roda parece dificultar a visualização de algumas, que começam a se levantar na tentativa de ver melhor o material. A professora então pede que todas se aproximem para que todos possam enxergar. Todas se sentam no chão de frente para a professora. A professora pergunta se todos estão enxergando, inclusive os coleguinhas que ficaram no fundo e todos respondem que sim. Uma criança se vira para mim e me pergunta se estou enxergando – respondo que sim. A professora começa a explicar as partes do corpo. Ela pergunta às crianças onde fica o coração. Pede que as crianças coloquem as duas mãozinhas no peito e fiquem em silêncio, tentando sentir as batidas do coração. Todas o fazem. Ela diz que devem apertar forte e pergunta se estão sentindo as batidas do coração; as crianças respondem que sim. A professora diz que hoje as crianças vão descobrir onde fica o coração.

A professora então retira do dorso os dois pulmões, diz que são iguais e repete o nome do órgão. Mostra que atrás dos pulmões fica o coração e retira o órgão. Retira o fígado e pergunta para as crianças: “e esse aqui, escuro?”. Uma criança responde: “é a barriga”. A professora concorda, diz que fica na barriga, e que dentro da barriga fica o fígado. Uma menina diz que fígado é igual a esfiha. A criança a seu lado diz: “esfígado”. A professora mostra novamente o órgão e pergunta qual é o nome: várias crianças respondem “esfígado”. A professora pede que repitam: “fígado”. Em seguida a professora mostra o estômago e diz que é para onde a comida vai quando a gente come: “a comida vai descendo até chegar aqui no estômago”. Mostra o intestino e pergunta: “qual será esse aqui?”. Uma criança responde: “é a barriga”. A professora concorda que também fica dentro da barriga, mas diz que o nome do órgão é intestino. Pede às crianças que repitam. Várias têm dificuldade, mas todas repetem. Algumas dizem “instestino”, outras “intestino”. A professora explica que o intestino é onde se produz o cocô. As crianças riem. A professora pergunta se elas não fazem cocô. Elas riem mais ainda. A professora diz que todas as pessoas fazem cocô, e

mostra de novo o órgão, dizendo que o cocô é produzido no intestino, e que depois sai pelo ânus. Por fim, abre a cabeça, retira e mostra o cérebro. As crianças ficam muito interessadas pelo cérebro. Duas ou três crianças se levantam para tentar ver os órgãos mais de perto. A professora pede que se sentem e diz que se um se levantar, todos vão querer levantar e ela vai ter que guardar o dorso; diz para as crianças que vai passar os órgãos pela roda para que elas possam pegar e olhar bem de perto.

Antes de passar os órgãos pela roda, a professora os mostra novamente, perguntando às crianças qual é o nome de cada um. Embora a maioria pareça ainda não ter memorizado, todos os órgãos são nomeados corretamente, por diferentes crianças. Quando mostra os pulmões, a professora diz que eles servem para a gente respirar. Pede às crianças que respirem fundo, e diz que quando fazem isso são os pulmões que estão ficando cheios de ar. As crianças ouvem a explicação da professora, mas não parecem compreender totalmente. A professora me explicou posteriormente que nessa primeira aula o objetivo é que as crianças se familiarizem com os órgãos e que comecem a perceber que existem diferentes órgãos dentro do corpo. Diz que continuará trabalhando com o conteúdo de corpo humano até o final do ano, e que trará dentro de algumas semanas um mapa do corpo, o qual ficará afixado na parede. Conta que depois de algum tempo de trabalho algumas crianças começam a chamar os pais para mostram o mapa, nomeando os órgãos e dizendo para quem servem.

A professora se senta e pede às crianças que formem novamente uma roda. Passa os órgãos e pede às crianças que repitam o nome quando passarem para o coleguinha ao lado. Parece ser uma tarefa difícil para as crianças, mas a maioria tenta. A professora auxilia a lembrarem os nomes e incentiva que repitam. Quando pegam os órgãos, várias crianças cheiram. Algumas parecem interessadas e observam o material, tentando repetir corretamente o nome. Outras passam rapidamente para o coleguinha, sem prestar muita atenção. Algumas simplesmente passam sem repetir o nome. Após terem sido retirados todos os órgãos, ela mostra para as crianças onde fica a bexiga (que não pode ser destacada do dorso). Diz que quando estamos apertados para ir ao banheiro, “é lá que está guardado o xixi”. Tendo mostrado a bexiga, passa o próprio dorso pela roda. As crianças ficam interessadas. Uma delas vira o dorso e diz: “aqui é a bunda”. Várias dão risada. Algumas repetem: “bunda, bunda”. Uma das crianças joga o coração para o centro da roda; a professora diz que não deve fazer isso e pede pacientemente que pegue e passe para o próximo coleguinha. Uma das crianças me chama e mostra o dorso: “eu achei o negócio do xixi”, apontando corretamente para a bexiga. Outra criança pega o dorso e diz, rindo: “vou bater na bunda dele”. Outra pega no colo e nina, e é imitada pela coleguinha seguinte. Uma criança pergunta se é homem ou mulher. Enquanto os órgãos e o dorso passam pela roda, uma menina pede à professora que amarre sua blusa na cintura; a professora diz que deve guardar a blusa na mochila.

Quando o dorso e todos os órgãos já circularam, a professora diz que fará a montagem, colocando os órgãos de volta ao lugar. Ela pede a algumas crianças que fiquem segurando os órgãos e a entreguem quando ela pedir. Ela pergunta: “quem está com o coração?”, “quem está com o intestino?”. Algumas crianças precisam de ajuda para identificar o nome do órgão que estão segurando. Enquanto monta, a professora explica para as crianças onde os órgãos são colocados, e diz que elas também aprenderão a montar da próxima vez.

Terminada a montagem, a professora diz que agora farão um desenho de “gente”. Algumas crianças dirigem-se às mesas e se sentam, mas a maioria se dispersa pela sala. Algumas pegam brinquedos, outras correm e brincam, outras saem da sala, algumas vão ao banheiro. Enquanto isso, a professora pega os materiais para o desenho. Chama as crianças e pede que se sentem às mesas. Mais algumas crianças o fazem, mas algumas ainda permanecem dispersas pela sala. A professora então canta “1, 2, 3, acabou a vez, quem ficar por último vai virar freguês”. Com isso, a maioria das crianças se senta. Uma ou outra criança que ainda não está sentada é chamada

pela professora: “A., vc quer virar freguês? Vamos lá, senta!”. Embora todas sentadas, as crianças estão bastante agitadas. Conversam bastante entre si, falando muito alto. Algumas começam a cantar a canção da brincadeira lenço atrás. Há muito barulho na sala. A professora, que está distribuindo as folhas para o desenho, começa a cantar a canção “alecrim dourado” e aos poucos as crianças começam a cantar junto com ela. Quando a canção termina, há alguns segundos de silêncio. A professora então pergunta “quem consegue cantar com a boquinha fechada?”, e todas as crianças engajam-se na tentativa.

Uma menina prende o dedo da mão entre duas mesas e começa a chorar. A professora se aproxima e verifica que não houve ferimento. Diz carinhosamente para a aluna que não machucou e que a dor vai passar logo. Ela não pára de chorar. A professora pergunta se ela não quer ir lavar o dedo para ajudar a passar a dor, mas ela não responde e não pára de chorar. A professora pára de distribuir os materiais e vai com ela até fora da sala e diz que vão ligar para a mãe e, se a criança quiser, pedir para a mãe vir até a escola, numa tentativa de ajudá-la a se acalmar. A estratégia parece funcionar e ela acaba retornando para a sala sem necessidade do telefonema.

As crianças fazem o desenho rapidamente. Algumas terminam e pedem uma folha extra. A professora não dá nenhuma instrução relacionando a atividade anterior sobre o corpo humano e o desenho, diz apenas que é para desenhar “gente”. Mas no desenho de uma menina aparecem traços que lembram órgãos internos; a professora pergunta para ela o que são e ela responde que é aquilo que a professora estava mostrando. A professora me explicou que socializará esse desenho com o grupo em uma próxima aula, chamando atenção para a possibilidade de desenhar os órgãos, sem contudo impor às crianças que copiem ou tentem reproduzir, pois isso poderia inibir o desenho. Segundo ela, esse tipo de instrução para o desenho nessa fase acaba levando algumas crianças a dizerem que não sabem como fazer e recusarem-se a desenhar. Mas o fato de trabalhar os órgãos internos vai aos poucos levando as crianças a atentarem para o formato do corpo, para a separação entre cabeça e tronco, o que vai se refletindo no desenho no sentido da diferenciação da figura humana (que a princípio, na fase em que estão a maioria das crianças da turma, é constituída de um círculo de onde saem as pernas e braços, ou seja, sem diferenciação da cabeça e tronco).

Quando terminam o desenho, as crianças o entregam à professora. O desenho extra não precisa ser entregue, então algumas crianças o guardam em suas pastas, que ficam em um armário propositadamente ao alcance das crianças. A menina que está sentada a meu lado me mostra seu desenho e diz que vai levar para casa. Eu pergunto se ela não deve entregar para a professora, por ter sido o único desenho que ela fez (e não um extra). Ela não responde, vira-se para o lado, dobra a folha em quatro e dirige-se à saída da sala com a clara intenção de guardar o desenho na mochila. Aviso a professora, que chama pela criança e pergunta se ela já entregou o desenho. Ela diz que não. A professora explica que precisa guardar os desenhos de todas as crianças, mas se ela quiser fazer mais um e levar para casa ela pode. Algumas crianças ainda estão finalizando o desenho e já é hora do lanche. O trabalho com o corpo humano parece ter tomado um pouco mais de tempo do que o planejado pela professora. Algumas crianças dirigem-se ao refeitório, mas outras acabam-se demorando. Uma funcionária da escola vem até a porta da sala e diz que vai começar a servir a merenda. A professora pede às crianças que se apressem, lavem as mãos e dirijam-se ao refeitório.

Após o lanche e a parlenda do tic-tac, a turma dirige-se para o parque. A rotina é semelhante à dos dias anteriores: movimento, diversão, brincadeiras e conflitos – exigindo intervenção da professora em alguns casos. Algumas crianças me chamam para me mostrar que sabem escorregar de olhos fechados, ou que sabem virar cambalhota. É comum que uma mesma criança me chame para observá-la escorregando várias vezes.

Enquanto estamos no parque, converso com a professora sobre os conteúdos escolares. Ela me conta que há conteúdos permanentes: o corpo humano é um deles, assim como a pintura a dedo, o trabalho com a horta e com animais (observação da lagarta, etc), entre outros. Diz que costumava trabalhar com projetos, mas avaliou que acaba sendo um trabalho pontual e que atende a uma demanda imediata. E com isso algumas turmas ficam sem ver um conteúdo que seria muito importante. Ela entende que a ideia de projeto tem uma contribuição importante, para se pensar um trabalho estruturado, que tem objetivos, etapas, procedimentos, começo, meio e fim, mas defende a importância de um currículo para a escola de educação infantil – ou seja, que os “projetos” sejam permanentes como parte do currículo.

Depois do parque, as crianças retornam para a sala de aula. Hoje é dia de massinha. A professora diz que, como não sobrou tempo em nenhum dia dessa semana para que elas brincassem com os brinquedos, quem quiser pode brincar com a massinha e quem preferir com os brinquedos. A turma divide-se e aproximadamente metade escolhe massinha, e a outra metade os brinquedos.

As crianças pegam os recipientes com a massa de modelar no armário. As que brincam com a massinha ficam sentadas à mesa; fazem cobrinhas e bolinhas, sorvete, pizza, pão, etc. Várias delas me trazem o sorvete para experimentar. Eu “experimento” e digo que está uma delícia. Elas gostam que eu “entre” na brincadeira. Uma menina faz três cobrinhas em tamanho diferentes e conta com eles a história do ti-totó – a história dos três cabritinhos. Ela está absolutamente concentrada, reproduz as falas e a canção da história com perfeição. As demais crianças pegam os brinquedos no armário, brincam no chão da sala e dentro da cabana. Há bastante agitação e barulho na sala, mas todas as crianças estão engajadas nas atividades propostas.

Terminado o tempo de atividade, a professora pede às crianças que guardem a massinha e os brinquedos, peguem suas mochilas e se sentem no centro da sala para ouvirem a história. Ela termina de contar a história que não foi possível terminar no dia anterior. Ela relembra com a turma onde haviam parado e continua dali. As crianças estão curiosas para saber o final e prestam atenção à leitura/ contação.

Os pais começam a chegar na porta da sala para buscar as crianças.

APÊNDICE V

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

JARDIM II – período da tarde



Sala do jardim II, onde foram realizadas as observações.

28-09-09 – SEGUNDA-FEIRA

16 crianças estão presentes hoje. Elas adentram a sala de aula e sentam-se em roda no chão. Conversam e brincam entre si enquanto a professora não começa a aula. A maioria das crianças já me conhece, pois participei de uma aula duas semanas atrás; o objetivo era permanecer com a turma por uma semana, mas na ocasião a professora precisou afastar-se por alguns dias por motivos de saúde e a observação foi adiada.

Ainda nesse momento inicial um menino me chama pelo nome e me diz: “quando eu crescer eu vou ser passageiro de trem, e aí vou passar na ponte e no deserto”. Ele chama a professora e diz a mesma coisa; a professora afirma que não é preciso esperar crescer para ser passageiro de trem e pergunta se ele não quer ser outra coisa no trem. Ele responde que vai dirigir o trem e que em seu trem haverá várias mesas com garçonetes servindo os passageiros. Duas outras crianças se manifestam: um menino afirma que quando crescer vai ser bombeiro e outro que vai ser paraquedista.

A professora se senta na roda e convida as crianças a cantarem. Cantam uma canção que contém os seguintes versos: “boa tarde professora [Juliana/ criança], como vai? tudo bem (2x); faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde professora [Juliana/ criança], como vai? tudo bem”. Uma menina pede à professora que cantem a canção “escravos de jó”; a professora concorda. Quando terminam, a professora convida a turma a cantar novamente apenas assoviando, em seguida devagar e depois em velocidade rápida. Quando cantam rápido as crianças se agitam e se divertem bastante. A professora chama a atenção das crianças para o fato de que quando cantaram devagar também cantaram “baixinho”, e quando cantaram rápido também cantaram alto. Propõe às crianças que tentem cantar rápido e baixinho, e em seguida devagar e rápido. Uma menina pede à professora que cantem fazendo estalos com a língua; a professora concorda. Um menino diz que sabe cantar sozinho e a professora pede que ele cante.

Em seguida fazem a brincadeira cantada “quem pegou pão na casa do João?”. Todas as crianças cantam e parecem gostar bastante. Várias delas ficam envergonhadas quando são escolhidas – cobrem os olhos com as mãos e abaixam a cabeça, sorrindo. Nas rodadas finais, as crianças começam a repetir, ou seja, escolher crianças que já foram escolhidas. A professora chama a atenção do grupo e diz que devem escolher quem ainda não foi, e que para saber quem ainda não foi precisam prestar atenção durante a brincadeira; diz que ainda faltam 3 meninos e 1 menina. Uma menina nomeia corretamente quem são as crianças ainda não escolhidas. Essa mesma menina corrige um colega que logo após isso escolhe uma criança que já havia sido escolhida, dizendo: “tem que escolher ela, porque ela ainda não foi”. Por fim, cantam uma última canção chamada “perdi meu anel no mar”; a maioria das crianças parece ter memorizado a letra apenas parcialmente.

Durante a roda, algumas verbalizações espontâneas das crianças acontecem: “olha a bola de futebol [referindo-se a uma bola guardada na prateleira]”; “aquilo é um tatu? [referindo-se a um cartaz exposto na sala com o desenho de um animal feito por uma criança]”; “prô, eu to bem grandão agora”. Essa última verbalização chama a atenção da professora, que pede que a criança repita o que disse e afirma que a aula de hoje “vai ter a ver com isso”.

A professora diz ao grupo que hoje é dia 28 de setembro, e que o mês de setembro está quase acabando. Diz que hoje fará uma chamada diferente. Enquanto a professora fala, há um grupinho de crianças conversando entre si. A professora muda de lugar e se senta no meio do grupinho. Na chamada, cada criança deverá dizer quando acha que mede. A professora afirma que, por ser “medida” o tema da chamada, hoje não há problema em repetir. Ela me explicou posteriormente que quando os temas são outros ela combina com a turma que uma criança não pode repetir o que já foi dito por outra, o que acaba sendo também uma forma de fazê-las prestar atenção. Parte das crianças fica hesitante em dizer quando mede, dizem que não sabem, mas acabam respondendo. Duas disseram 95; uma disse 26, outra disse 4, e as demais disseram números por volta de 40, 45, 47. Uma menina não respondeu, mesmo após insistência da professora. Eu anoto o que dizem as crianças, a pedido da professora. Enquanto acontece essa atividade, uma funcionária aparece na porta da sala e pergunta para a professora “se está tudo normal com a turma”; fica por alguns minutos conversando com a professora e também com as crianças.

Quando uma das meninas diz quanto acha que mede, um garoto diz: “ela é gorda”. A professora pergunta para a turma se quando medimos uma pessoa podemos saber se ela é gorda ou magra. Algumas crianças respondem que sim, outras que não, mas parece ser uma resposta aleatória. Um menino se levanta da roda e se dirige até a porta; senta-se no chão e fica olhando para fora da sala; outro menino pergunta se vai ter brinquedo hoje. A professora pergunta o que é que a gente usa para medir uma pessoa. As crianças respondem balança. A professora pede que pensem em outras coisas, e um menino diz que se usa “aquele negócio de medir parede”. Um outro menino diz que se usa trena. A professora pergunta onde ele já viu uma trena, e ele respondeu que seu padrao é pedreiro, tem uma em sua oficina, e a usa para medir. A professora

pergunta mais uma vez o que se usa para medir e uma criança responde régua, complementando que “se ficar de pé dá para medir”. A professora pergunta: “e se ficar deitado?”. As crianças não sabem responder. A professora diz que hoje irão medir uma criança. A turma fica muito interessada. Um menino se levanta da roda e vai até próximo da professora e diz: “prô, você lembra que a gente desenhou um menino uma vez?”. A professora diz que se lembra. Explica que vai buscar a régua para que possam medir uma criança. Diz que vai usar sua varinha mágica e transformar todos em estátuas enquanto ela não estiver na sala. A maior parte das crianças fica de fato sem se movimentar, e eu faço o mesmo. Algumas crianças conversam e brincam entre si. A professora chega com a régua e a fita métrica após alguns minutos. Mostra a régua para as crianças e chama a atenção para os números nela gravados. Várias crianças se levantam e se aproximam para ver a régua. A professora pede que se sentem para que todos possam ver. Passa a régua pela roda para que as crianças possam manusear e observar. As crianças ficam curiosas e gostam de manusear os objetos. Em seguida mostra a fita métrica, procedendo da mesma forma. Mostra que a fita métrica pode ser usada para medir partes do corpo e mede sua própria cintura, dizendo que esse instrumento é muito usado pelas costureiras para fazerem roupas. Ao pegar a fita, um menino se levanta e vai até o centro da roda, diz que é a “mulher-gata” e usa a fita para simular um rabo; várias crianças dão risada. As crianças ficam sentadas em roda, mas movimentam os pés, as pernas, os corpos, mudam de posição com bastante frequência – parece ser um grande esforço permanecer sentadas.

A professora escolhe uma criança e pede que se deite no chão no centro da roda. Faz uma marca na altura da cabeça e outra nos pés. Todas as crianças se aproximam para tentar observar a ação da professora e parecem muito interessadas. Quando a professora se abaixa para medir e um dos meninos exclama: “eu vi a calcinha da prô!”; todos dão risada, inclusive a professora. A criança se levanta e a professora mede a distância entre os dois pontos usando a fita métrica. Mostra o número correspondente à medida e pede à criança que o escreva na lousa. Faz o mesmo com outra criança. Os números são 119 e 126. As crianças têm dificuldade e precisam da ajuda da professora. Começa a chover, o que chama a atenção das crianças. Ao som de um trovão um menino se levanta, dirige-se até a porta e exclama: “eu vou ver o trovão!”.

A professora pergunta ao grupo como se lê esses números que estão na lousa. Uma criança diz: “eu sei: um, dois, seis”. Enquanto isso, dois meninos saem da roda e se engajam em ações paralelas. Verbalizações espontâneas das crianças acontecem: “ele pisou no meu pé”, “Juliana, olha meu machucado”. Um dos meninos que estava fora da roda pega a bola de basquete no armário e começa a bater. A professora dá uma bronca no menino e ordena que retorne para a roda. Duas crianças distraem-se e olham pela janela. A professora pede novamente que tentem ler os números e diz que quem conseguir vai ganhar um prêmio. As crianças se esforçam em tentar adivinhar, mas nenhuma consegue. Algumas lêem vinte e seis e dezenove. A professora pergunta sobre o 1 na frente desses números, mas nenhuma criança sabe a resposta. Ela então coloca o número 100 na lousa e pergunta para as crianças se o conhecem, mas nenhuma delas responde positivamente. Ela explica que esse é o número cem, e que quando ele vem junto de outros números como o 26 e o 19 devemos ler cento e vinte e seis e cento e dezenove. A professora diz que o metro que ela tem na mão vale 100, e que por isso quando falamos a medida dizemos 1 metro e 26. A maioria das crianças está dispersa nesse momento.

Para finalizar a atividade, a professora pega um rolo de barbante vermelho e diz que vai dar um pedaço para cada criança com a medida que elas disseram ter na chamada. Chama as crianças individualmente pelo nome e pede que eu leia qual foi a medida dita por cada uma; corta o barbante no tamanho da medida (ex: 47cm) e entrega para a criança. As crianças gostam de ganhar o pedaço de barbante; além disso, a professora faz brincadeiras referentes ao tamanho do barbante quando o entrega às crianças, e a maioria delas dá risada e parece gostar.

A professora pede que todas se sentem às mesas e cola um pedaço de fita crepe na frente de cada uma para que escrevam seu nome. Tendo feito isso, ajuda as crianças a colarem a fita crepe no barbante. É hora do lanche.

Após o lanche, as crianças dirigem-se ao parque. As crianças brincam e correm. Em alguns momentos formam-se grupinhos de acordo com o sexo das crianças, mas em outras todos brincam juntos – meninos e meninas. Há diversos conflitos, e em vários deles a professora é chamada a intervir. Um menino joga terra no outro. Há uma disputa pelo balanço. Várias crianças procuram a professora para delatar colegas: uma criança bateu na outra, empurrou, etc. Algumas crianças também chamam a professora para que ela os veja fazendo algo, como por exemplo “plantar bananeira” na parede. Aproximo-me de um grupo de crianças brincando na terra. Elas constroem um castelo. Constato que brincam juntas mas cada uma faz a sua parte, na maioria das vezes sem consultar os demais; isso acaba em algumas situações gerando conflitos, os quais são rapidamente resolvidos e superados pelas próprias crianças. Uma criança pede à professora que amarre seu tênis. Outra criança que está próxima acaba se oferecendo para amarrar.

Converso com a professora durante o horário de parque. Ela me conta que havia planejado trabalhar um conteúdo diferente hoje: peso. Mas como uma criança fez uma menção à altura no início da aula, decidi mudar e trabalhar medida. Disse que tem dúvidas do que é mais adequado e acessível à compressão das crianças nessa faixa etária: peso ou medida? Ela compartilha comigo algumas idéias de atividades que poderá fazer amanhã. Diz pensar em medir as crianças na aula de amanhã, talvez em alguma parede, e trabalhar com outras formas de medida. Para trabalhar outras formas de medida, pensa em criar uma história, dizendo que está em uma ilha deserta e que encontrou um tesouro, mas que só poderá ficar com o tesouro se descobrir sua medida; ocorre que na ilha não há réguas ou fitas métricas. O objetivo seria que as crianças pensassem em outras formas de medida como, por exemplo, o palmo, utilizando partes do próprio corpo. Ela pergunta minha opinião, e digo estar receosa de que seja um pouco abstrato demais para a faixa etária, mas que talvez ela pudesse dar uma tarefa que mantivesse o caráter lúdico mas que tivesse um caráter mais concreto, por exemplo dando a um grupo a tarefa de mostrar a outro quando mede determinado objeto sem poder mostrar o objeto ou usar régua/ fita. A professora me explica que costuma levantar várias idéias para então decidir o que fará com a turma. Enquanto conversamos, um menino se aproxima e pede para a professora que, quando ela tiver dinheiro, compre tintas e papel para que eles possam pintar; diz que a professora do ano anterior costumava fazer isso e que é muito gostoso. A partir dessa colocação, a professora tem a idéia de recortar uma cartolina da altura de cada criança e usar essa cartolina como suporte para pintura.

Terminado o horário de parque, a professora pede às crianças que recolham os brinquedos e retornem para a sala de aula. Elas assim o fazem, pegam suas mochilas e se dirigem para a sala para esperar os pais. A professora pergunta à turma o que aprenderam hoje e uma criança responde: números. Os pais começam a chegar na porta da sala.

29-09-09 – TERÇA-FEIRA

15 crianças estão presentes. Elas adentram a sala de aula e aos poucos vão se sentando no chão em roda. A professora pergunta: “vamos lá?” e começa a bater palmas em um ritmo determinado, sendo acompanhada pelas crianças. Parece ser uma espécie de “sinal” de que é hora de começar as atividades.

A turma canta, a convite da professora, a canção com a qual parecem iniciar as atividades todos os dias: “boa tarde, professora [Juliana/ criança], como vai? tudo bem!”. Em seguida a

professora diz que começarão falando sobre o dia de hoje. Pergunta ao grupo que dia é hoje. As crianças não sabem responder. Uma menina sentada ao meu lado me pergunta em voz baixa se ontem foi terça-feira; respondo que ontem foi segunda-feira. Ela me diz: “então hoje é terça” e em seguida responde para a professora e o grupo. A professora diz que a resposta está correta, mas quer saber que dia do mês é hoje. Pergunta novamente que dia foi ontem. Uma criança responde 21. A professora diz que ontem foi 28, e complementa: “e se ontem foi 28, que dia vem depois do 28?”. Algumas crianças respondem: 29. A professora então diz que hoje é dia 29 de setembro, e que o mês de setembro está quase acabando.

A professora diz que está feliz porque uma determinada aluna está presente e pergunta porque ela faltou tantos dias na escola. Diz que estava com saudades. A menina responde: “foi meu pai, professora... não sei o que deu no meu pai”. A professora pergunta: “e você gostou de ficar sem vir pra escola todos esses dias”. A menina responde que não.

Em seguida a professora pede ao grupo que contem a essa aluna que não estava presente o que foi que aprenderam no dia de ontem. Uma menina responde: “a gente aprendeu números”. A professora pergunta o que mais aprenderam. Há alguns momentos de silêncio. Um menino diz: “nós medimos aqui [apontando para o chão no centro da roda]”. E outro complementa: “e ninguém me mediu”, seguida de uma terceira criança: “nem eu”. A professora diz que foi isso mesmo que fizeram, mediram uma criança, ou melhor, duas crianças. O grupo diz quais foram as duas crianças que foram medidas. A professora pergunta o que mais fizeram no dia anterior. Um menino responde: “deu cordinha [referindo-se ao barbante vermelho]”. A professora pergunta: “e o que foi que nós usamos para medir?”. Um menino responde: “uma régua e uma tromba de elefante”. A professora ri e pergunta qual é o nome do instrumento de medir. As crianças não se lembram. A menina sentada ao meu lado pergunta se eu sei o nome e quer que eu diga a ela para que ela possa responder a pergunta da professora; digo que a professora já vai dizer qual é o nome. Ela diz que se chama fita, e pergunta qual a profissão que utiliza bastante esse instrumento, conforme explicação do dia anterior. Pergunta novamente, e nenhuma criança responde. Ela então pergunta: será que é a lavadeira ou a costureira? Todas as crianças respondem em voz alta costureira. Parece haver um grande desejo por parte das crianças de responder corretamente as perguntas da professora.

Enquanto a professora conversa com as crianças, um menino identifica no chão as marcas feitas pela professora para medir as crianças no dia anterior; levanta de seu lugar e toca as marcas. A professora pergunta se as crianças se lembram qual foram as medidas das duas crianças, que foram escritas na lousa. As crianças não se lembram. As crianças sentadas perto da lousa se dispersam e começam a escrever com os dedos. A professora chama a atenção do grupo. A professora pergunta: “e a minha régua, tinha até que número?”. Uma menina – aquela que está sentada ao meu lado – responde 100. A professora elogia a resposta correta e escreve o número 100 na lousa. A professora explica que a régua tem 100 *centímetros*, mas também podemos dizer que ela tem 1 metro, por isso colocamos a vírgula logo depois do número 1. Ela coloca na lousa o número 126, referente à medida de uma das crianças tirada no dia anterior; em seguida coloca a vírgula depois do um, explicando que dizemos 1 metro e 26. A diretora aparece na porta da sala de aula e cumprimenta a professora e as crianças. Durante essa atividade, a maioria das crianças permanece sentada e participa, mas algumas se dispersam – saem da roda, brincam entre si, pegam brinquedos; quando esse comportamento atrapalha a atividade, a professora chama a atenção das crianças.

A professora diz à turma que mais tarde farão uma atividade lá fora: todas as crianças vão ser medidas, vão ganhar tiras de cartolina da sua altura e vão poder pintar as tiras com tinta da cor que escolherem. Dirige-se a mim em voz baixa lamentando que justamente a criança que disse ontem que queria pintar com tinta não está presente hoje. Diz ainda às crianças que depois farão um gráfico na parede com essas tiras e que vai ficar super legal. Tanto a proposta da atividade em

si quanto o tom alegre e animado com que a proposta é feita pela professora deixam as crianças muito empolgadas.

Antes de irem para fora para essa atividade, a professora pergunta para as crianças se elas sabem o que é um gigante. Todas dizem que sim. Ela então pergunta: “e o gigante é o quê? ele é uma pessoa o quê?”. Um menino responde: “grande”. A professora diz que está certo, mas pergunta como é que a gente fala quando uma pessoa é assim grande. Outra criança diz: “grandão”. Uma terceira responde: “desse tamanho [levantando o braço a apontando para o alto]”. A professora repete a pergunta, e nenhuma criança sabe a resposta. A menina ao meu lado me pergunta se sei a resposta e digo que sim, mas que a professora já vai dizer. Ela insiste algumas vezes e acabo dizendo: alto. Ela responde “alto” e é elogiada pela professora, que pede ao grupo que bata palmas para ela; mas logo em seguida pergunta se eu a ajudei e digo que sim.

A professora convida as crianças a andarem em círculo pela sala e cantarem a seguinte canção: “o gigante é um homem alto; o anão é um homem baixo”. Na primeira parte, todos devem andar nas pontas dos pés, na segunda, todos devem andar abaixados. Todas as crianças se engajam e parecem adorar a atividade. Em seguida, pede às crianças que se sentem novamente em roda e diz que “agora nós iremos ao país dos animais”. As crianças parecem se interessar. A professora diz que vão procurar os animais altos e os animais baixos e convida o grupo: “vamos pensar!”. Diz que essa será a chamada de hoje: quando ela disser “alto”, a criança tem que dizer o nome de um animal alto, quando ela disser “baixo”, a criança tem que dizer o nome de um animal baixo. Enfatiza que não podem repetir o que outro colega já disse.

A primeira criança chamada, A. (um menino), hesita, fica em silêncio por alguns instantes e diz que não sabe responder. A professora sugere que ele pense mais um pouquinho. Ele fica em silêncio. Um outro menino se oferece para ajudar, se aproxima do colega e diz algo em seu ouvido. A. responde: “gigante”. A professora pergunta ao grupo se gigante é animal, algumas crianças respondem que não. Uma outra criança diz que sabe a resposta. A professora pede a ela então que diga um animal alto, ao que ela responde: “girafa”. A professora elogia a criança. A. então responde: “dinossauro”, e também é elogiado. A professora lembra que existem dinossauros altos, como aqueles que têm o pescoço bem comprido, mas também alguns baixos. As crianças seguintes respondem: elefante, mamute, “dinossauro rex”, rinoceronte, leão. A professora pergunta à turma se o leão é um animal alto. Diz às crianças que isso depende. Se ele estiver perto da girafa, ele não é alto, mas se estiver perto de um pato, ele é alto. Pede a um menino que fique em pé ao seu lado e pergunta ao grupo quem é alto: o menino ou a professora? A turma responde que é a professora. Em seguida pede que eu fique em pé a seu lado e pergunta novamente quem é mais alto; a turma responde que sou eu. As crianças parecem bem interessadas. Depois a professora compara a altura de duas crianças, mostrando que o menino que era baixo quando estava perto da professora agora é da mesma altura da outra criança. Uma criança pergunta: “professora, posso falar um bicho pequeno?”; sendo autorizada, diz: “passarinho”. Outra criança diz que cachorro também é um bicho pequeno. A última menina chamada pela professora responde tartaruga.

A professora convida o grupo a ir para fora para a atividade de pintura. As crianças saem animadas, algumas correm e pulam. Orientadas pela professora, todas as crianças se sentam no banco em meia-lua. A professora diz que primeiro vai tirar a medida de todas as crianças, e chama uma a uma pedindo que se deitem no chão. Ela tira a medida com a fita métrica e diz à criança qual é o número corresponde a sua altura. Entrega a cada criança uma tira de cartolina de aproximadamente 60 x 5 cm e pede que escrevam o número na fita. Sento-me no chão e começo a ajudar as crianças a escreverem os números. Elas têm grande dificuldade; não conseguem memorizar os números e grande parte não sabe escrevê-los. Pego uma folha no meu caderno e escrevo os números como modelo para que as crianças copiam. Mesmo assim elas precisam de muita ajuda: algumas copiam na ordem invertida (escrevem 621 ao invés de 126), outras

escrevem os números espelhados, outras ainda simplesmente não conseguem escrever. A professora percebe que não será possível proceder dessa forma. Pede que eu mesma escreva os números nas tiras de cartolina, e eu assim procedo. As crianças que permanecem sentadas aguardando a vez para serem medidas ficam inquietas. A professora pede que aquelas que já foram medidas voltem a se sentar na meia-lua. Também essas crianças ficam inquietas. Uma criança diz: “mas isso aqui não é do meu tamanho!”. A professora responde que ainda não é, mas vai ficar. É preciso agora emendar outra tira de cartolina nas tiras das crianças para que fiquem de sua altura. Auxílio a professora e, percebendo a inquietação, sugiro que peçamos a todas as crianças que se deitem no chão com a tira de cartolina ao lado do corpo. A professora concorda e as crianças assim o fazem. Com isso tenho a sensação de que “ganhamos tempo”... e de fato as crianças atendem a instrução de ficarem deitadas por entenderem ser necessário para que terminemos de montar as tiras.

Utilizamos o grampeador para emendar as tiras. As crianças que já tiveram sua tira montada querem saber o que farão agora. A professora pede que esperem um pouco, e diz que já vão começar a pintar a tira. Três meninos se aproximam de mim curiosos sobre o grampeador. Mostro a eles como funciona e eles ficam muito interessados. Deixo que cada um grampeie uma vez sob minha supervisão e com minha ajuda e isso os deixa muito contentes. A professora coloca quatro potes de tinta de diferentes cores em quatro diferentes cantos do pátio e diz às crianças que devem escolher uma cor, pegar um pincel e começar a pintar. Diz que não devem pintar por cima do número. A maior parte das crianças começa a pintar, enquanto eu e a professora terminamos de montar as últimas tiras. As crianças parecem gostar muito de pintar. Perguntam à professora se podem pintar dos dois lados e ela responde que não. Várias crianças me chamam para mostrarem e explicarem o que estão fazendo. Parecem orgulhosas do resultado. Outras crianças parecem ter certa dificuldade. Já é hora do lanche e duas crianças ainda não terminaram de pintar. Ofereço-me para ajudá-las. Um dos meninos, A., me diz que não está conseguindo. Percebo que ele segura o pincel de uma forma que não lhe dá muita firmeza. Sugiro que ele segure de uma outra forma e ele começa a pintar com mais facilidade. Ele sorri. Percebo também que seus movimentos com o pincel são muito limitados, e mostro que ele pode fazer um movimento de “vai-e-vém”. Fico a seu lado até que termine de pintar a tira, retirando aos poucos a ajuda. Ele começa a gostar do resultado. A professora pendura as tiras pintadas pelas crianças na sala de aula.

Aproveito o horário do lanche para conversar com a diretora sobre os planos para a continuidade da pesquisa. Dirijo-me ao parque e quando chego lá, todas as crianças estão próximas a professora. Pergunto por que ninguém está brincando no parque. A professora me explica que estava lembrando os combinados com as crianças, porque elas não esperaram a professora chamar para irem ao parque e estavam fazendo muita bagunça. Depois de alguns minutos a professora libera a turma para brincar.

Brinco com as crianças no parque. Algumas estão nos equipamentos (escorregador, balanço, etc.), mas a maioria brinca na terra. Brincam de fazer bolos, tortas, comida em geral. Quando me mostram ou contam, procuro “entrar na brincadeira” – experimento, digo que está gostoso, etc. Com isso, várias crianças me trazem a “comida” que prepararam para que eu experimente várias vezes. Todas as sugestões que dou, como, por exemplo, de que usem flores caídas no chão para enfeitar os bolos, são acatadas pelas crianças. Sinto que há um grande desejo por parte de todas as crianças de serem elogiadas e receberem atenção. Ocorrem alguns conflitos no parque, em geral envolvendo A. Em alguns casos a professora intervém chamando a atenção das crianças. Sugiro às crianças que brincam com terra que façam uma festa, já que prepararam tantos pratos lindos. Elas prontamente concordam com a idéia e dizem que será a festa do meu aniversário. Quando se aproxima o término do horário de parque, elas cantam parabéns. A pedido da professora, recolhem os brinquedos.

As crianças lavam as mãos, pegam suas mochilas e retornam para a sala. Sentam-se no chão em roda. A professora conta uma história: “Menina bonita do laço de fita”. As crianças se interessam muito pela história, mas vários episódios de dispersão acontecem. Em um deles a professora diz que se tiver que interromper mais uma vez a história vai fechar o livro e parar de contar. As crianças percebem detalhes dos desenhos do livro e comentam com a professora ou mesmo questionam. Duas ou três crianças questionam, por exemplo, porque a história diz que a mãe da menina bonita do laço de fita faz tranças em seu cabelo e as amarra com laços de fitas coloridas e na ilustração os laços de todas as tranças são da mesma cor: vermelhos. Terminada a história, os pais começam a chegar à porta da sala para buscar as crianças.

30-09-09 – QUARTA-FEIRA

15 crianças compareceram à aula. Elas adentram a sala de aula e vão aos poucos se sentando em roda. A professora nota que uma criança está mascando chiclete e pede que jogue. A criança diz que não quer jogar. A professora diz que o combinado é que não pode mascar chiclete durante a aula e pede novamente que ela jogue. A criança se recusa. Várias crianças se manifestam, dizendo que acham não pode mascar chiclete, que o pai ou a mãe dizem que não pode e quais as razões para tanto. A professora dirige-se à criança com mais firmeza: “vai jogar esse chiclete”. A menina se recusa. A professora começa a conversar com o grupo sobre outros assuntos. Depois de alguns minutos, antes ainda de iniciar a aula, pede à menina que jogue o chiclete. Ela começa a chorar. A professora diz que não adianta chorar e que isso não é motivo para choro. A professora insiste para que ela jogue o chiclete mas ela continua se recusando. Outras crianças se dirigem à menina dizendo: “joga logo o chiclete”. A professora diz que se ela não jogar o chiclete vai ligar para a mãe buscá-la na escola, pois não poderá ficar. A situação fica tensa. A professora se levanta, se dirige até a criança, a segura pelo braço com firmeza e pede que a acompanhe até o lixo. A criança hesita, chora, mas acaba acompanhando a professora. Quando se aproxima do lixo, se recusa a jogar o chiclete. A professora então diz que vai ligar para que a mãe venha buscá-la. A criança diz que não quer. A professora diz que ela tem duas opções: ou joga o chiclete ou não poderá ficar na aula. Pede novamente que jogue o chiclete. A criança pára de chorar e fica em silêncio. Já não masca mais o chiclete. A professora pergunta: você engoliu o chiclete? A resposta é afirmativa. A professora diz: “eu não acredito! você não sabe que faz mal engolir o chiclete? gruda lá dentro do estômago?”. As crianças se manifestam concordando que não se deve engolir o chiclete. A menina volta a seu lugar na roda.

A professora começa a aula batendo palmas em um ritmo determinado. Eu havia hipotetizado no dia anterior que esse seria um sinal para começar ou recomeçar as atividades quando o grupo está disperso, e a hipótese parece se comprovar. As crianças acompanham a professora nas palmas, e algumas até imitam o som das palmas (pãn-pãn-pãrãrãn). A professora interrompe repentinamente as palmas e mantém as duas mãos levantadas e imóveis; aos poucos as crianças fazem o mesmo. Trata-se de uma brincadeira. A professora recomeça as palmas e interrompe novamente. Rapidamente todas as crianças fazem o mesmo. A professora recomeça e diz: “A., agora é você que está no comando”. Isso significa que quando A. interromper as palmas todos deverão fazer o mesmo. A brincadeira continua até que todas as crianças tenham estado “no comando”. As crianças gostam muito. E., a menina que engoliu o chiclete, se recusa a comandar quando escolhida pela professora. A determinada altura, aquelas ainda não escolhidas começam a cobrar a professora: “eu ainda não fui, prô”, “nem eu”, “escolhe eu”. Ao mesmo tempo, as primeiras crianças escolhidas começam a pedir: “eu de novo”. Um menino diz: “agora a Juliana” e a professora me escolhe.

Terminada a brincadeira, começa a haver dispersão. Duas meninas mudam de lugar na roda. A professora diz que é hora da chamada. Pergunta para uma criança o que ela gostaria que fosse o

tema da chamada hoje. A menina responde: “bicho”. Imediatamente um menino diz: “eu vou falar onça-pintada”. Começa a haver maior dispersão. A professora inicia as palmas, e aos poucos as crianças a acompanham. Restabelecida a atenção das crianças, a professora diz que a chamada será sobre bichos mas será bem difícil, porque as crianças terão que dizer um bicho que começa com a mesma letra do nome. Percebo que as crianças ficam inquietas. O menino repete: “eu vou falar onça-pintada” [o nome dele começa com a letra C]. A professora sai da sala por alguns instantes e pergunto às crianças se elas já sabem que bicho vão dizer. A grande maioria não sabe. A professora retorna e inicia a chamada. A primeira criança não sabe responder. A professora diz que seu nome começa com CA, e pergunta: “como é o nome daquele animal que puxa carroça?”. Outra criança responde: cavalo. A segunda criança chamada responde corretamente: jacaré. A terceira não sabe responder. A professora pede que ele pense um pouquinho e ele diz leão [seu nome começa com C]. Alguns crianças respondem corretamente, mas a maioria não sabe responder ou precisa de bastante ajuda da professora. O menino Gabriel diz que não sabe responder. Outra criança diz: galinha. A professora diz que está certo. Gabriel diz: cobra. A professora pergunta se cobra e Gabriel começam igual. Ele responde que sim. Pergunta se galinha e Gabriel começam igual. Ele responde que não. A professora repete enfatizando o som do “ga” e dizendo que tanto galinha quanto Gabriel começam com esse som. O menino Pedro não sabe responder. A professora diz que pode ser um animal que começa com “pa”. Ele responde: “pau”. A professora diz que pau não é animal e que ele poderia dizer pato. Uma criança diz: “olha prô, meu dente tá mole!”. Outra diz em seguida: “o meu também”. Uma terceira diz: “o meu caiu”. As crianças estão agitadas. Uma delas vai para o meio da roda. A dispersão e agitação começam a “fugir de controle”. A professora inicia as palmas. As crianças a acompanham.

Um menino pergunta: “prô, nós vamos na sua casa?”. A professora me explica que no final do ano eles farão um passeio na casa dela – ela mora em uma chácara e planta alimentos orgânicos, há bastante espaço para correr e brincar e uma piscina. Ela diz às crianças que só vai pra casa dela quem souber brincar de estátua. Todas as crianças paralisam os movimentos. A professora complementa, em tom de brincadeira: e lá não pode chupar chiclete. Olha para E. e sorri; a menina retribui o sorriso. As crianças ficam muito empolgadas ao falar sobre o passeio e fazem várias perguntas.

A professora diz que vai buscar uma surpresa para as crianças. Sai da sala por alguns instantes e retorna com uma caixa colorida, na qual há um buraco para colocar a mão dentro. Há algo dentro da caixa. As crianças ficam muito curiosas. A professora explica que vai passar a caixa pela roda para todos possam tentar adivinhar o que tem lá dentro. Ela sai novamente da sala e fico com as crianças. Percebo que algumas delas começam a ficar inquietas e agitadas pois o tempo de espera até que a caixa chegue em suas mãos será relativamente longo. Sento-me no chão com as crianças e digo que vou ajudar a ir passando a caixa. Todas se aproximam. Digo a elas para tentarem adivinhar o que tem lá dentro mas que não devem falar, só pensar. O primeiro menino diz que é grande. O segundo diz que não sabe. O terceiro diz que é uma pedra. Lembro que não devem dizer o que acham que é para não estragar a surpresa dos demais, devem apenas pensar. Outra criança diz que é pesado. Outra ainda diz que é um tijolo. Durante a roda digo que estou curiosa porque serei a última na roda a ver a caixa, mas tenho que esperar para que todos possam ver. Quando coloco a mão dentro da caixa digo: “nossa, tem uma cordinha! o que será que é?”. Com isso todas as crianças querem colocar a mão dentro da caixa novamente. Há uma certa confusão. A professora, que a essa altura já retornou, sugere que formem uma fila. Eu peço que todos fiquem em fila e eles assim o fazem, mas não sem agitação e reclamações: “eu quero ver”, “deixa eu”, “eu primeiro”. Quando todos terminam de ver pela segunda vez, a professora escolhe duas crianças e pede que se dirijam à lousa e desenhem o que elas acham que está dentro da caixa. A professora pergunta para o grupo: “o que vocês acham que tem dentro da caixa?”. As crianças respondem: “um negócio grande”, “é pesado”, “eu acho que é uma máquina”. A professora tira o objeto da caixa e o mostra às crianças. Trata-se de uma trena. Ela pergunta ao

grupo: “o que vocês acham que é isso?”. Um menino responde: “um negócio de medir”. A professora elogia o menino. Outra criança diz: “tem uma fita métrica”. Outra complementa que a fita tem números. A professora pergunta para as crianças qual é o nome desse objeto. Um menino diz: “eu sei o que é, meu pai tem uma dessa”. A menina ao meu lado me pede que eu diga a ela qual é o nome do objeto, para que ela possa dar a resposta certa. Digo que a professora já vai dizer qual é o nome. Ela insiste três ou quatro vezes para que eu diga qual é a resposta. Nenhuma criança sabe o nome e a professora diz: “o nome disso é trena”.

A professora passa a trena pela roda para que as crianças possam manusear e observar. Uma criança diz: “é igual àquele negócio de medir corpo”. A última criança, o menino A., começa a se queixar que “vai demorar muito e ele quer ver logo”. Digo para ele que só faltam alguns colegas e a trena já vai chegar. A professora nota que dois meninos que estavam no começo da roda mudaram de lugar para poder ver de novo. Manda que voltem aos seus lugares. Um dos meninos responde: “eu só queria medir eu”. Quando todas as crianças já manusearam a trena, a professora explica que esse objeto é bem comprido, tem 10 metros, e é usado para medir terrenos, casas, paredes, etc. Demonstra como a trena pode ser usada para medir uma porta, dizendo: “por exemplo, se eu preciso comprar uma porta nova para a minha casa, e eu vou lá na loja, aí o dono vai me perguntar: mas de que tamanho é essa porta que você precisa, então eu preciso medir para saber o tamanho”. Faz o mesmo com o vidro da janela. As crianças ficam muito curiosas, se levantam e se aproximam para observar.

É hora do lanche. Hoje o lanche do jardim II está sendo servido mais cedo porque a turma do jardim I não está tendo aula e uma das merendeiras não trabalhar. Ao sair da sala, uma das meninas observa as tiras de cartolina pintadas pelas crianças no dia anterior; todas estão penduradas juntas e ela tenta localizar a sua. As crianças lavam as mãos e tomam o lanche.

Após o lanche, a professora leva o grupo para o pomar e ali elas ficam até o final do dia. A professora fica sentada trabalhando no que parece ser seu diário de aula, observando eventualmente para checar se nenhuma criança está “em perigo”. Em algumas situações ela chama determinada criança pelo nome e ordena que pare de fazer algo. Fico brincando e interagindo com as crianças. Elas sobem nas árvores, balançam no balanço-namoradeira, correm, brincam na casa de boneca, se penduram nas cordas. Várias crianças me chamam para mostrarem o que conseguem fazer. Um menino sobre na árvore em que está amarrada uma corda (que vai até outra árvore) e me diz que vai “consertar o poste” porque “acabou a energia”. Vou até a casa de boneca – que fica bem próxima a essa árvore, olho para dentro da casa e digo para ele que de fato a luz não está acendendo. Ele diz: “pode deixar que eu arrumo, vou arrumar o fio”. Fica por mais de dez minutos brincando. Outro menino se junta a ele e diz: “deixa que eu vou arrumar essa merda”. Depois de alguns minutos me chamam para dizer que já consertaram. Vou novamente até a casa de boneca e digo que agora sim a luz está acendendo. Eles continuam brincando por mais algum tempo.

O menino A. me chama para ver “uma coisa”. Trata-se de um beija-flor chocando seus ovos no ninho. O menino está encantado e curioso. Ele é uma criança conhecida na escola por ser “difícil”, mas a professora me diz que consegue desenvolver um trabalho interessante com ele, muito baseado no vínculo. O irmão gêmeo dessa criança frequenta a outra turma de jardim II no mesmo período (tarde) e é considerado pela professora dessa turma como uma criança muito difícil. Sugiro que A. chame os colegas para ver, mas um de cada vez para não fazer barulho, o que poderia assustar o pássaro. Ele assim o faz, mas pede que eu o acompanhe. Ele chama a primeira criança, vai até o local de mãos dadas dizendo que não pode fazer barulho e mostra o ninho. Sugiro que ele chame uma segunda criança e ele assim o faz. Em seguida diz: “agora eu quero chamar o C.”. Várias crianças o acompanham para ver o beija-flor no ninho. Ele parece gostar muito de fazer isso. Ele e uma outra menina me dizem que querem pegar o ninho. Explico que não podemos pegar, senão destruiríamos o ninho, mas que podemos observar. Eles

continuam insistindo em pegar o ninho. Digo que existem algumas coisas que a gente só pode observar, e não pegar, mas que observar também é uma coisa muito legal, e os convido a observar o pássaro. Em um determinado momento, o pássaro voa. A. diz que quer que ele volte. Explico que ele foi procurar comida porque está com fome, e vai voltar mais tarde. A. fica observando o ninho por vários instantes.

É hora da preparação para a saída. A professora da outra turma do jardim II precisa ir ao banheiro e me ofereço para ficar com a turma. As crianças estão escrevendo o nome com giz no chão do pátio. Sento-me ao lado de A., irmão gêmeo do menino A. do jardim II. Essa professora já havia se queixado para mim sobre essa criança. Ele já sabe escrever todas as letras de seu nome, embora não na ordem ou posição correta. Quando a professora retorna e me ao lado de A. diz: “o A. e o G. são os dois únicos que não sabem escrever o nome.” A. fica visivelmente incomodado e chateado com a fala da professora e diz: “eu sei sim”. Eu confirmo que ele já sabe escrever todas as letras e mostro para a professora o que escrevemos juntos no chão. Após esse episódio, convido o menino a vir comigo ao refeitório, pego uma folha de papel e um giz, escrevo o nome dele na folha e o ajudo a copiar. Com o meu auxílio ele consegue escrever o nome com perfeição. Elogio e digo: “viu, você conseguiu escrever o seu nome!! parabéns, você é muito esperto!”. Ele fica orgulhoso. Digo que pode levar a folha para casa. Ele pega a folha e sai alegre e correndo. Mais tarde, na sala dos professores, comento com a professora: “eu sentei com o A. no refeitório e ele conseguiu escrever o nome, escreveu certinho, que ótimo, né?”. Ela responde: “é, ele até consegue, mas o outro, G., não sabe fazer nem uma letra ainda, ele é muito neném”.

Enquanto isso, a professora da turma que estou acompanhando retorna para a sala com o grupo e desenha o contorno do corpo de quatro delas; os desenhos serão enfeitados e usados para decorar a escola na festa do Dia das Crianças.

01/10/2009 – QUINTA-FEIRA

Hoje há 20 crianças na turma. Elas entram na sala, brincam e interagem entre si. A professora está do lado de fora. Quando a professora entra, algumas se sentam. Ela pede que todos se sentem em roda. A professora demora um pouco para começar a aula e algumas crianças começam espontaneamente a cantar: “boa tarde, professora [Juliana/ criança], como vai? tudo bem!”. A maior parte da turma adere e canta junto, e eu também. A professora me diz que precisa resolver algo mas que voltará rapidamente, e sai da sala. Sugiro à turma que cantemos essa canção falando o nome de todas as crianças [como faz a professora do jardim I] para eu ter certeza de que aprendi todos os nomes. Elas rapidamente concordam, mas três meninos permanecem dispersos, engajados em interações paralelas. Quando a canção termina a professora ainda não retornou e começo a ficar ansiosa, tentando pensar rapidamente em o que propor. Uma criança sugere: “vamos cantar a música do João pegou pão?”. Eu concordo e as demais crianças também. Cantamos até que todas as crianças tenham sido escolhidas. Terminada a brincadeira, começa a haver dispersão. A professora começa a bater palmas e as crianças a acompanham. Um menino diz: “prô, o C. colocou o dedo no nariz”. Uma menina conta: “professora, eu vi seu marido com seu carro”.

A professora me explica que vai precisar interromper a seqüência do conteúdo de medidas porque precisa preparar com eles materiais para decorar a escola na festa do Dia das Crianças, que vai acontecer na próxima semana – e o tempo de extra-classe não é suficiente para preparar tudo o que precisam, pois querem fazer uma festa legal para as crianças. Ela pega o papel em que havia desenhado o contorno do corpo de um dos alunos e coloca no centro da roda. Pergunta às crianças o que está faltando. Elas respondem “o olho, o nariz e a boca”. A professora escolhe uma criança para desenhar os olhos. Outras protestam: “eu também quero desenhar”. Ela pede que

esperem. Escolhe outra criança para fazer o nariz, e uma terceira para fazer a boca. Todas as crianças se aproximam do papel, ficando bem próximas. Algumas ficam subindo em cima do papel. Outras reclamam que não estão enxergando direito e que está muito apertado – porque estão muito próximas umas das outras. A professora pergunta o que está faltando ainda. Uma menina responde: sobancelha. A professora elogia e pede a essa criança que desenhe a sobancelha: "isso mesmo, então desenha a sobancelha". O mesmo ocorre com o "peito" (mamilos) e o umbigo – a criança que respondeu é escolhida para desenhar. Um menino diz: "prô, eu quero fazer o boné". A professora elogia a idéia de fazer um boné mas diz que fará recortando um outro papel colorido – e não desenhando. Ela recorta um boné e um shorts em um papel azul e cola no desenho. As crianças observam atentamente, mas estão inquietas. Uma criança pergunta: "e o coração?". A professora diz que o coração não aparece porque fica dentro do corpo. Outra pergunta: "e o pipi?" A professora diz que o pipi está escondido dentro do shorts e diz, brincando, que foi por isso que ela resolveu fazer logo um shorts. As crianças dão risada. A professora pergunta "como chama o pipi?". Algumas crianças respondem: "é o pipi", e outras "é o xixi". A professora diz que já ensinou e pergunta novamente se nenhuma criança lembra. Nenhuma resposta. A professora diz que o pipi se chama pênis.

A professora diz que vai recortar o desenho do contorno e enquanto isso eles irão cantar a canção "perdi meu anel no mar". Cantam a canção três vezes. Um menino diz: "agora chega, outra música", outra menina diz "prô, agora a da pedrinha". A canção do anel no mar é cantada pela quarta vez. A professora recorta as sobras do papel em pedaços menores e os distribui às crianças, dizendo que façam um desenho e que poderão levar para casa. As crianças adoram a proposta, talvez principalmente por ser um papel de cor diferente (pardo) e em formato não convencional. Elas se sentam às mesas, algumas se dirigem ao armário para pegar as canetinhas e todas começam a desenhar.

Várias crianças vêm até mim para mostrar o que desenharam; algumas pedem que eu adivinhe, outras perguntam se está bonito. Um menino quer desenhar no meu caderno. Enquanto as crianças desenhavam, a professora continua trabalhando na decoração da festa do Dia das Crianças. As crianças levam os desenhos para mostrar para a professora. Ela observa e elogia a criatividade das produções. A certa altura diz para as crianças que mudou de idéia: ela havia dito que eles poderiam levar os desenhos para casa, mas como todos ficaram muito lindos e criativos ela quer que eles pendurem nos varais de exposição do lado de fora da sala, para que todos da escola possam ver. As crianças parecem se sentir orgulhosas e dirigem-se ao varal.



Fotos dos varais de exposição do lado de fora da sala do Jardim II tiradas em outubro de 2008.

A professora distribui cartilhas e revistas para as crianças que já terminaram o desenho. A impressão que tenho é que o objetivo é mantê-las ocupadas. Algumas delas se sentam no chão e ficam folheando e observando o material. Dois meninos se sentam perto de mim e me mostram as figuras de animais nas revistas que receberam da professora. Outras crianças começam a brincar pela sala, falando alto e se movimentando bastante. Algumas saem da sala e voltam. Parecem

ocorrer algumas brigas. O menino A. pega a bola de basquete no armário e começa a bater no chão. Há muito barulho (inclusive gritos) e agitação na sala. Essa situação dura por quase dez minutos. Enquanto isso os dois meninos sentados próximos a mim continuam me mostrando as figuras de animais nas revistas e me contam histórias sobre seus próprios animais de estimação. Tenho a sensação de caos. A professora continua trabalhando na decoração da festa. A certa altura ela anuncia que é hora do lanche. Sinto um grande alívio. As crianças começam a guardar os objetos e sair da sala. A menina T., que começou a freqüentar a escola há pouco tempo, se dirige a mim em silêncio e estende os braços, pedindo que a pegue no colo. Eu assim o faço. A impressão que tenho é que ela está se sentindo assustada com o estado caótico que se instalou na sala de aula. Fico com ela por algum tempo no colo. Coloco-a no chão e digo a ela que vá lavar as mãos para tomar o lanche. Ela não diz nada, apenas sorri.

Depois do lanche, o grupo se dirige ao parque. A professora continua trabalhando no material para decoração da festa. Algumas meninas a ajudam a decorar os desenhos. As demais crianças correm e brincam nos equipamentos do parque ou na terra. Há alguns conflitos entre as crianças e em um deles sou chamada a intervir. Pergunto aos dois meninos envolvidos o que aconteceu. O primeiro diz que o segundo o bateu. O segundo, o menino A., não diz nada. Pergunto se ele não quer falar nada porque o que o primeiro disse é verdade. Ela balança a cabeça afirmativamente. Eu pergunto o que vamos fazer para resolver essa situação, já que o primeiro garoto, C., está chorando. A. responde: “vamos enxugar o choro”. Digo que acho uma boa idéia, e pergunto a C., se posso enxugar o choro dele. Ele concorda. Eu digo que acho que tem mais uma coisa que podemos fazer e pergunto se A. sabe o que é. Ele diz que não. Eu sussurro em seu ouvido: “pedir desculpas”, e o convido a fazer isso. Ele hesita, mas pede desculpas. C. aceita as desculpas. Digo para A. que tem ainda uma outra coisa que podemos fazer, que é não bater mais nos colegas. Digo pra ele que às vezes a gente bate sem nem perceber e quando vê, já bateu, então precisamos prestar atenção e mesmo que a gente tenha vontade de bater, devemos pensar antes e não fazer isso, porque o resultado é esse que a gente está vendo: criança chorando, a gente tendo que sentar e conversar, pedir desculpas, etc. A. ouve atentamente tudo o que digo. Terminada a conversa, sai correndo e vai brincar no parque.

Uma criança vê uma lagarta andando no cimento. Chama a professora e diz que não pode por a mão porque queima. A professora observa o animal e chama outras crianças. Diz que essa não queima, pega a lagarta e coloca na palma de sua mão para as crianças observarem. As crianças ficam eufóricas. A professora explica que elas não devem pegar os bichos por aí porque muitos deles queimam. Algumas crianças querem pegar a lagarta, outras têm medo ou nojo. A professora coloca a lagarta na mão de uma criança e ela vai passando de mão em mão. As crianças estão encantadas. A professora explica que essa lagarta vai virar borboleta. Tem a idéia de colocarem a lagarta em um pote de vidro. Vou até a dispensa e a merendeira me arruma um pote de vidro grande. Colocamos a lagarta no vidro. Algumas crianças recolhem folhas no chão para colocar lá dentro. A filha da diretora, uma menina de 10 anos, participa da descoberta. Ela corre até a sala dos professores e volta com uma tela e um elástico para colocar no lugar da tampa. Tudo isso dura quase 15 minutos. As crianças estão eufóricas em saber que o pote de vidro com a lagarta pertence à turma. Ao final, uma criança leva o vidro com a lagarta para a sala do jardim II.

Quando retornamos para a sala para a preparação para a saída, digo que tenho algo a contar para as crianças. Conto que amanhã será o último dia em que ficarei junto com a turma. Explico que na semana seguinte estarei na turma da professora do maternal, e que quando eu tiver saudades virei visitá-los. Uma menina me convida para ir a sua casa. Quando os pais chegam para buscá-las, várias crianças vêm me beijar e abraçar.

02/10/2009 – SEXTA-FEIRA

Há 17 crianças na turma hoje. Todas se sentam em roda. A professora começa a conversar com as crianças. Uma menina se levanta, vem até mim e diz: “eu vou cortar o cabelo domingo”. Digo que acho que vai ficar muito bonito, mas que agora ela deve voltar para a roda pois a professora já está começando a aula. Outra menina se levanta e vem até mim, mostrando a etiqueta da camiseta: “eu coloquei a blusa ao contrário porque meu pai ficou me apressando”.

Após cantarem a música inicial, um menino canta: “a Juliana comeu pão na casa do João”. Outras duas ou três crianças começam a cantar junto com ele, e logo são acompanhados por quase todo o grupo. Pergunto: “mas vocês cantam essa música todos os dias?”. A professora diz que eles adoram. E cantamos até que todas as crianças tenham sido escolhidas. Uma menina diz: “professora, vamos cantar a da banda?!”. A professora diz que sim, mas antes convida o grupo a cantar a canção da pantera cor-de-rosa. As crianças prontamente concordam. A canção envolve uma espécie de coreografia. As crianças cantam e dançam, divertindo-se muito. Uma menina não participa. Em seguida a professora diz que farão uma surpresa para mim e pede para que eu aguarde na sala dos professores. Eu assim o faço. Após alguns minutos, uma aluna vem me chamar e diz que já posso voltar, mas de olhos fechados. Ela me guia até a sala.

Quando entro, as crianças estão divididas em grupos de 4 e seguram instrumentos musicais: pandeiros (de plástico), chocalho, coco e bastões. Dirigidos pela professora, eles cantam uma canção e marcam o ritmo com os instrumentos. Todas as crianças participam. Aplaudo a banda, agradeço e digo que é uma das bandas de criança mais lindas que já vi. As crianças estão eufóricas. Terminada a apresentação, as crianças trocam os instrumentos e brincam com eles. A professora tira fotos do grupo com os instrumentos e em seguida pede às crianças que guardem nas caixas sobre a mesa. As crianças estão bastante agitadas e muitas não ouvem a instrução da professora, que precisa ser repetida várias vezes. Algumas crianças precisam ser chamadas pelo nome para que guardem o instrumento.

A professora pede às crianças que voltem a se sentar em roda e elas assim o fazem. Ela explica que hoje é dia do brinquedo, mas diz que não sabe se a turma poderá brincar, porque da última vez não cumpriram os combinados: deixaram vários brinquedos espalhados pela sala e guardaram alguns brinquedos no lugar errado. Um menino exclama: “misericórdia!”. A professora diz que por conta disso ainda não decidiu se poderão pegar os brinquedos. Uma menina afirma: “eu prometo guardar os brinquedos”. Um menino diz: “eu também prometo”. Várias crianças começam a se manifestar dizendo que prometem guardar os brinquedos depois de brincar. A professora diz que se eles prometem, então poderão brincar hoje. Autoriza as crianças a irem até o armário e pegarem os brinquedos que quiserem. As crianças pegam quebras-cabeça, ursinhos de pelúcia, carrinhos e caminhões de plástico, aparelhos de telefone e teclados de computador (reais), um fogão e painéis de plástico. Algumas brincam sozinhas, outras em duplas ou trios. Enquanto isso, a professora cola os desenhos feitos no dia anterior em uma folha de sulfite A3 branca e escreve o nome dos autores de cada desenho.

Dois meninos estão dentro da cabana no canto da sala. Um deles chama pelo meu nome, em tom de reclamação. Diz que não quer brincar com o outro menino, pois já está brincando com outra criança. Pergunta “que brincadeira é essa que não cabe mais um amiguinho?”. Ele repete que já está brincando com outra criança e não quer brincar com o menino. Tento mais uma vez argumentar que todos poderiam brincar juntos, mas não tenho sucesso. Afasto-me da cabana, sugerindo ao menino excluído da brincadeira que convide uma outra criança para brincar. Ele assim o faz e encontra uma parceira para brincar.



Cabana na sala do jardim I.

Um menino me chama e pergunta se eu quero “olhar meu dente”. Pergunto quem é ele para poder olhar meu dente. Ele responde que é dentista. Digo que estou mesmo precisando ir ao dentista. Ele pede que eu me sente na cadeira e abra a boca. Usa soldadinhos de plástico como seus instrumentos. Diz que tem “uma massinha podre” que ele vai precisar tirar. Pergunto se vai doer e ele responde que não. A certa altura diz: “agora vou jogar água”. Há uma outra menina observando e tentando participar da brincadeira. Pergunto quem é ela; ela responde que é a diretora, e explica que ela dá dinheiro para as pessoas quando termina. Ela segura pecinhas de madeira na mão e me entrega, dizendo: “está aqui o dinheiro”. Pergunto ao dentista onde fica esse consultório e ele responde: “aqui na escola”. [há de fato um consultório dentário nas dependências da escola]. Ele termina de me atender e já há uma outra menina esperando para ser a próxima paciente.

Sento-me em outro canto da sala e fico observando as crianças. Uma menina me chama e me mostra seus ursinhos de pelúcia. Outra menina me convida para brincar com o fogão e as panelas de plástico. Sugiro que convidemos também alguma outra criança. Ela fica em dúvida, mas concorda. Ela chama uma menina, mas esta responde que já está brincando. Sugiro que convidemos o menino A. A menina parece achar “estranho”, mas concorda. Convido A. e ele rapidamente aceita o convite e se aproxima. Explico que vamos brincar de fazer comida. A menina, J., é falante e tem muitas idéias para a brincadeira. O menino A. parece tímido. J. acaba conduzindo o início da brincadeira, em verbalizações do tipo: “eu vou fazer isso e isso, toma, você faz isso”. Perguntando a A. se ele concorda com as idéias de J., mas ele pouco se manifesta. Mostro alguns objetos de brinquedo a A. e pergunto se ele sabe o que são. Ele responde “isso é um prato, isso é colher”, e parece contente por acertar a resposta. Começa a se sentir mais à vontade. Convido A. a fazer algumas ações, como por exemplo, colocar os pratos na mesa, sempre perguntando sua opinião. Ele começa a ter idéias próprias para a brincadeira. Percebo nitidamente que a atitude de J. em relação a A. vai mudando em função da minha postura em relação a ele. Fico surpresa quando proponho a A. que experimentemos uma comida com a

colher e ele coloca a colher dentro da boca, como se estivesse comendo com uma colher real. Digo a ele que não deve colocar os brinquedos na boca e que podemos só “fazer de conta”. Ele observa minha ação e dá risada. Pergunto se ele consegue só “fazer de conta” e ele assim o faz, ainda dando risada. Outra menina se aproxima e se junta à brincadeira. Quando observo que A. já está à vontade no contexto da brincadeira, vou me retirando aos poucos.

Durante todo o tempo, a professora permanece trabalhando na documentação dos desenhos do dia anterior. Em alguns momentos ela observa a turma parecendo querer verificar se tudo corre bem. Algumas crianças a procuram para mostrar brinquedos ou se queixar de outras crianças.

A professora anuncia que é hora de guardar os brinquedos. As crianças começam a guardá-los. A professora os auxilia e supervisiona para checar se estão guardando no lugar certo. Tenho a impressão de que todas as crianças se envolvem na tarefa. Algumas saem rapidamente da sala, e outras permanecem ajudando. Observo que todos os pedidos meus e da professora para que, por exemplo, ajudem uma outra criança ou peguem determinado brinquedo embaixo da mesa, são acatados pelas crianças.

Após o lanche, a turma segue para o parque acompanhada da professora. A rotina no parque é semelhante aos dias anteriores: as crianças correm, brincam nos equipamentos e na terra, alguns meninos jogam futebol, ocorrem alguns conflitos que são ora resolvidos pelas próprias crianças, ora por intervenção da professora. Após o parque a turma retorna para a sala de aula para se preparar para a saída.

APÊNDICE VI

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

MATERNAL – período da tarde

Sala do Maternal, onde foram realizadas as observações.

26-10-09 – SEGUNDA-FEIRA

Apenas 5 crianças de um total de 19 estão presentes. A baixa frequência deve-se à chuva que caiu no horário do almoço. A professora recebe as crianças na porta da sala com um beijo. Lembra que devem pendurar suas mochilas. As crianças assim o fazem e sentam-se no tapete. Estão curiosas com a minha presença. A professora senta-se em uma cadeira e me sento ao lado dela, também em uma cadeira. Ela me explica que não agüenta sentar-se no chão com as crianças.

A professora me apresenta às crianças como 'professora Juliana' e diz que ficarei com a turma durante alguns dias. Convida as crianças a fazer a oração inicial: "Boa tarde Senhor Jesus. Nossa aula vai começar. Queremos que o Senhor venha conosco ficar. Amém". As crianças juntam as mãos em posição de oração e acompanham a professora.

Após a oração, cantam a seguinte canção: "boa tarde, coleguinha, como vai? tudo bem! (2x) Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde coleguinha, como vai? tudo bem!". As

crianças parecem gostar de cantar e batem palmas. Em seguida, a professora pergunta: “e agora?” Uma criança responde: “agora rápido!”. Todos cantam novamente em ritmo acelerado. As crianças tentam não conseguem efetivamente cantar, mas batem palmas e se divertem.

Feito isso, a professora anuncia que fará a chamada e diz que hoje a chamada será sobre “o que tem na escola”. A primeira criança responde ‘árvore’ e a segunda ‘parque’. A terceira responde ‘jacaré’, referindo-se à figura de um jacaré pendurada na parede. A professora fica nitidamente em dúvida; hesita e diz “é, tem a figura... tudo bem, jacaré”. A criança seguinte responde ‘girafa’, também em referência a uma figura pendurada na parede da sala. A última criança recusa-se a responder.

A professora então diz que agora farão a chamada dos crachás. Ela se dirige até o mural em que estão expostos todos os crachás. Aponta para cada crachá e pergunta: “de quem é esse crachá?” e em seguida “ele/ela veio hoje?”. Noto que, das cinco crianças, apenas duas realmente reconhecem quem são as crianças no crachá e respondem às perguntas da professora. Há uma diferença notável em termos de idade e de desenvolvimento entre as crianças. A professora me explica que várias crianças – quase metade da turma – já passaram pelo maternal no ano passado e estão cursando novamente porque a idade não permitira matriculá-las no jardim I. Essa diferença fica evidente em algumas atividades, nas quais as crianças mais velhas ou mais desenvolvidas engajam-se enquanto as mais novas ou menos desenvolvidas distraem-se ou parecem não compreender o que está sendo feito. A professora vira os crachás das crianças que estão ausentes, ficando visíveis as fotos apenas dos presentes. Ela diz para as crianças: “vamos contar quantas crianças faltaram?”. Ela conta e as crianças a acompanham. Algumas de fato contam, outras apenas tentam repetir os números verbalizados pela professora. Em seguida a professora convida o grupo: “agora vamos contar na mãozinha?”. Novamente, algumas crianças de fato usam os dedos para contar com certa facilidade enquanto outras preocupam-se em repetir os números corretamente e coordenar os movimentos da mão, muitas vezes sem sucesso e sem compreender exatamente o que estão fazendo.

Terminada a chamada dos crachás, a professora conversa com as crianças sobre as atividades que farão hoje. Irão primeiramente para o parque e em seguida para o lanche; depois voltarão para a sala e farão um desenho e depois irão para a “casa do caçador”.

É hora do parque. As crianças brincam com baldes e pás de plástico, a maior parte do tempo próximas à professora. Duas meninas trazem “bolos” para a professora cantar parabéns. Isso acontece cinco vezes. Uma das meninas tem dificuldades na fala – é preciso certo esforço para compreender o que ela diz. Uma menina joga terra nos olhos de um menino; ele chora e eu o acompanho para lavar os olhos. Noto que a menina fica observando atentamente sua reação. Depois de meia-hora no parque, a professora chama as crianças para recolherem os brinquedos. Canta a seguinte canção: “chegou a hora de merendar, os brinquedos vamos todos guardar”.



Parque do maternal

Depois do parque, as crianças lavam as mãos e dirigem-se ao refeitório para o lanche. Após o lanche a turma retorna para a sala de aula para desenhar. Quatro crianças dizem que querem ser ajudantes da professora. A professora explica que apenas duas crianças podem ser ajudantes de cada vez e nomeia as escolhidas. Ela me explica que já há algum tempo pensa em fazer uma lista dos ajudantes, para que haja um revezamento de todas as crianças, mas ainda não a fez.

Uma criança se senta no lugar de outra. Essa diz “aqui é meu lugar” e começa a chorar. Outra menina pega sua mochila, tira de dentro dela um baralho e vem até mim para me mostrar. Uma criança diz que quer fazer xixi. Imediatamente outra diz que também quer. A professora autoriza as duas a irem ao banheiro. Um menino que foi escolhido para ser ajudante coloca os potes com canetinhas sobre as mesas e diz energicamente para as outras crianças: “não é para começar”, reproduzindo uma instrução da professora.

A professora pergunta às crianças: “o que nós vamos desenhar hoje?” As crianças respondem: bola, jacaré, leão. Também nos desenhos e na forma como verbalizam sobre o desenho aparecem as diferenças no nível de desenvolvimento das crianças. Um menino assim me explica seu desenho: “aqui é o leão, aqui é a girafa, aqui é o caçador que está caçando um monte de bicho, o macaco, o leão, a girafa, e aqui é o crocodilo, e aqui é o olho dele”. Uma menina diz que desenhou o parque. Outra diz que desenhou o jacaré. Uma outra menina vem até mim com seu desenho e não diz nada; elogio e pergunto sobre o desenho, mas ela permanece em silêncio. Observo que essa mesma menina desenha fora do espaço da folha. A professora observa o desenho e me explica que ela está explorando bem o espaço, o que constitui uma fase importante no desenvolvimento do desenho. Ela me mostra os desenhos de outras crianças da turma e me explica que várias já estão “fechando forma”, mas outras ainda permanecem na garatuja. Não há

intervenção da professora enquanto as crianças desenham. Ela apenas distribui folhas extras para as crianças que solicitam e elogia os desenhos que as crianças trazem para mostrar. Em menos de 10 minutos todas as crianças já terminaram o(s) desenho(s) e estão ansiosas por uma nova atividade. A professora me explica que quando poucas crianças estão presentes, como hoje, uma atividade planejada para durar de 20 a 30 minutos se esgota em 5 minutos. Ela orienta as crianças a pegarem a caixa com os jogos de montar (do tipo lego grande), e as crianças assim o fazem.

As crianças permanecem brincando com os jogos de montar por aproximadamente 20 minutos. Eventualmente chamam a professora para mostrarem objetos que montaram e são elogiados por ela. A professora pede que comecem a guardar as peças e elas assim o fazem. Como são muitas peças e poucas crianças, a tarefa de guardar é longa e cansativa. A professora elogia as crianças e agradece por terem guardado tudo, convidando-os para irem à “casa do caçador” (pomar).

Na área da casa do caçador, as crianças se penduram nas cordas e brincam a maior parte do tempo sozinhas. Com grande frequência chamam a mim e à professora para vermos o que elas conseguem fazer ou aprenderam. Retornando para a sala, a professora coloca o cd com a história da Chapeuzinho Vermelho. Quatro crianças de outras aparecem na porta e pedem para entrar e ouvir a história. As crianças prestam atenção à história e algumas se lembram inclusive de falas exatas. Algumas canções são cantadas no cd; professora e crianças cantam junto. As crianças parecem gostar de ouvir a história. Terminada a atividade, os pais começam a chegar na porta da sala para buscar as crianças.

27-10-09 – TERÇA-FEIRA

Não houve aula porque a professora estava em afastamento por motivos de saúde. As crianças foram dispensadas.

28-10-09 – QUARTA-FEIRA

Estão presentes 14 crianças. As crianças entram na sala e a professora pede que se sentem no tapete. Ela começa a conversar com as crianças explicando que no dia anterior não pôde dar aula porque estava doente. Uma criança perguntou: “você tomou injeção no bumbum?” A maior parte das crianças está sentada mas algumas ainda estão em pé; elas brincam e se movimentam. Estou sentada ao lado da professora em uma cadeira. Uma criança se levanta, vem até mim e diz: “eu tenho um carrinho”. Outra diz imediatamente: “eu também tenho”. Uma terceira criança conta que foi ao dentista. Outras manifestações de crianças que também foram ao dentista recentemente ou já foram alguma vez ao dentista acontecem: “eu também já fui no dentista”. Várias crianças falam ao mesmo tempo. A professora diz para a turma: “temos que falar um de cada vez senão não escutamos o que o coleguinha está dizendo.” Ela tenta conversar com as crianças mas é interrompida muitas vezes por verbalizações espontâneas e brincadeiras. Ela pergunta em tom relativamente enérgico: “posso continuar?”. As crianças ficam em silêncio por alguns instantes, mas logo várias voltam a movimentar-se e interagir entre si. A professora me explica que quando ficam alguns dias sem vir à escola as crianças voltam alvoroçadas.

Quarta-feira é dia de culto à bandeira. A pedido da professora, as crianças se dirigem para o pátio. Correm e brincam no pátio, até que a professora as chame para formar a fila para cantarem o hino nacional. Embora em fila, várias crianças movimentam-se, conversam entre si, “cutucam” e

mexem no cabelo umas das outras. Algumas tentam cantar o hino, embora não saibam a letra, mas a maioria parece simplesmente estar esperando que a atividade acabe. Após o hino as crianças vão ao banheiro e bebem água; retornando para a sala penduram suas mochilas.

A professora novamente pede que as crianças se sentem no tapete e a maioria assim o faz, embora algumas permaneçam em pé, circulando e interagindo entre si. A professora percebe que uma criança deixou a mochila em cima da mesa ao invés de pendurá-la; pergunta de quem é a mochila e pede à criança que pendure no local adequado. Enquanto isso, duas meninas andam pela sala, brincam e correm. A professora diz que o lugar de brincar é no parque e quem estiver brincando agora não precisa, portanto, ir para o parque; diz que não sabe se irão para o parque hoje porque várias crianças já estão brincando na sala.

Quando todas as crianças estão sentadas no tapete, a turma faz a oração para iniciar a aula e, em seguida, canta a canção: “como vai coleguinha?”. A professora pergunta à turma sobre o que será a chamada hoje. Uma criança responde: bicho. A professora acata: “então hoje a chamada vai ser de bicho”. Várias crianças começam a dizer qual o bicho que irão dizer na chamada: “eu vou escolher o leão”, “eu vou falar tartaruga”, etc. A professora diz que se todos falarem ao mesmo tempo não vamos conseguir ouvir ninguém. Durante a chamada, a maioria das crianças escolhe bichos cujas figuras estão penduradas na parede da sala. A maioria das crianças interage entre si e não presta atenção à chamada.

Terminada a chamada, a professora fala sobre as atividades que farão na escola hoje: irão para o parque, em seguida tomarão lanche, voltarão para a sala e a professora mostrará livros com bichos e filhotes. Depois disso farão um desenho, cantarão uma música e irão embora. Antes de saírem para o parque, a professora faz a chamada dos crachás. Poucas crianças prestam atenção e dois meninos permanecem próximos à porta interagindo entre si durante a atividade. Enquanto a professora faz a chamada um menino vem até mim e diz: “eu tenho uma sandália do Bem 10”. A professora vai até a porta e traz os dois meninos que lá estavam, conduzindo-os de volta ao tapete. Assim como no dia anterior, a professora convida as crianças a contar “na mãozinha” quantas crianças faltaram. Também nesse momento há certa dispersão.

Durante o parque, as crianças brincam e interagem entre si. Eventualmente vêm até a professora para mostrar ou contar algo. Várias crianças trazem “bolos” com “velinhas” para a professora cantar parabéns. Em várias situações as crianças estão sentadas próximas brincando na terra mas falam muito pouco entre si durante a brincadeira. A professora me conta que agora, no segundo semestre, eles até brincam de fato juntos, mas no início do ano isso não acontecia.

Após o lanche, a professora retorna para a sala com a turma. Pede às crianças que se sentem no tapete. Quando todas estão sentadas, a professora começa a fazer perguntas sobre uma experiência que as crianças tiveram recentemente na escola. A professora disse às crianças que a Galinha Chiquinha precisava viajar por alguns dias e pediu à turma que tomasse conta de seus dois ovos. Após alguns dias, as crianças se surpreenderam ao chegar à escola: dos dois ovos haviam “nascido” dois pintinhos (que foram mantidos em uma gaiola para não fugirem até a Galinha Chiquinha retornar). Algumas crianças chegaram até a levar os pintinhos para casa por um ou dois dias. Após certo tempo, a Galinha “retornou” e “levou” os pintinhos consigo. As crianças animaram-se ao falar sobre essa experiência, mas poucas sabiam de fato narrar o que havia acontecido: a maioria lembrava-se de episódios pontuais, e foi necessária intervenção da professora para reconstruir a história.

Resgatar a experiência vivida com o “nascimento” dos pintinhos foi a estratégia adotada pela professora para iniciar o trabalho com o tema ‘animais’ com as crianças. A professora trouxe para a sala um livro belíssimo com fotos de animais e o mostrou às crianças, que encontravam-se todas sentadas no tapete. O esforço em permanecerem sentadas durante a exposição pela

professora era enorme. Algumas acabam se levantando e tentando se aproximar, mas eram rapidamente solicitadas pela professora a sentarem-se novamente. A primeira figura era de um leão. As crianças imediatamente reconheceram o animal. A professora perguntou à turma se “podemos ter leão na nossa casa?”. Uma criança respondeu que não, porque ele morde. A professora respondeu que não podemos ter leão em nossas casas porque ele “come gente”. Ela me explicou posteriormente que seu objetivo era trabalhar com as crianças os animais domésticos e selvagens, e que para que as crianças pudessem entender essa diferenciação ela trabalhava com a idéia de animais que podemos ou não ter em nossa casa. As crianças olhavam para o livro com enorme atenção. O animal seguinte era um urso branco, também reconhecido pelas crianças. Uma menina disse, ao observar a figura: “ele mora no frio”. A professora disse que isso estava certo e perguntou como a aluna sabia disso. Ela respondeu: “eu vi na televisão”. Além do urso branco, havia na mesma página do livro um urso marrom e um urso panda. A professora disse: “esse é o urso marrom e esse é um outro tipo de urso, que se chama urso panda, e tem muito lá na China”. Não houve comentários por parte das crianças. Quando a professora mostrou a figura seguinte, de um gorila, a mesma menina que se manifestou sobre o habitat do urso branco disse: “ele mora na árvore, eu vi na televisão”. O animal seguinte é o lobo. As crianças não o (re)conhecem. A professora mostra a figura e diz: “esse aqui é um lobo, esse é que é o lobo mau, das histórias”. Na página seguinte há a foto de um jacaré e as crianças reconhecem o animal. Nessa mesma página há a foto de um ovo, do qual está nascendo um filhote de jacaré. A professora chama a atenção das crianças para esse detalhe e diz que assim como os pintinhos filhotinhos da Galinha Chiquinha, os filhotes do jacaré também nascem de ovos. Por fim, o último animal mostrado pela professora era um pato. Ao verem a foto do pato com alguns filhotes as crianças disseram: “é pintinho”. A professora disse que eles parecem pintinhos, mas que são diferentes. Chamou a atenção das crianças para o bico e perguntou se aquele bico era igual ao do pintinho. As crianças não souberam responder. A professora explicou que também os patinhos nascem de ovos, assim como os pintinhos e os jacarés. Durante toda a atividade as crianças mantiveram-se atentas e curiosas, embora houvesse momentos de dispersão e algumas recorrentemente se levantassem do tapete e tentassem se aproximar da professora e do livro.

Após a exposição, a professora distribui livros com fotos e desenhos de animais sobre as mesas e orienta as crianças a sentarem-se em duplas ou trios para observarem o material. Os livros são de excelente qualidade: bonitos, coloridos, alguns têm até textura. Alguns retratam animais selvagens, outros domésticos ou ainda animais de fazenda. As crianças interessam-se muito pelo material e parecem ansiosas em manuseá-los. No entanto, ao iniciarem a atividade, folheiam os livros com grande rapidez: olham, reconhecem e nomeiam o animal (“é um urso”) e rapidamente viram a folha. Em poucos instantes começam a informar a professora que já terminaram. A professora orienta que troquem de lugar nas mesas e observem os demais livros. O mesmo comportamento de observação apressada se repete com o restante do material.

Quando todas as crianças terminaram de folhear todos os livros, a professora pede que todas as crianças se sentem de volta em seus lugares às mesas porque agora irão fazer um desenho. A professora distribui as folhas e o giz de cera. Algumas crianças anunciam que desenharão animais: leão, jacaré. Duas crianças são advertidas pela professora por estarem “comendo” giz de cera. As crianças terminam o desenho rapidamente e entregam suas produções para a professora, que elogia todos os trabalhos. Algumas crianças vão ao banheiro.

Terminada a atividade de desenho, a professora pede às crianças que peguem suas mochilas e se sentem no tapete. Elas assim o fazem, não sem agitação. A convite da professora, a turma canta três canções do folclore popular. Em seguida os pais ou responsáveis começam a chegar na porta da sala para buscarem as crianças.

29-10-09 – QUINTA-FEIRA

15 crianças estão presentes hoje. A professora recebe as crianças com beijos e abraços. As crianças entram na sala, penduram suas mochilas e dirigem-se ao tapete. Algumas se sentam, outras brincam e interagem entre si. Um menino que havia faltado vários dias na escola chega chorando, dizendo querer voltar para casa, e é consolado pela professora.

Um menino diz: “hoje saiu sangue do meu nariz”. Uma menina se aproxima de mim e diz: “olha, eu sei pular num pé só”. Imediatamente outras duas crianças começam a pular num pé só dizendo que também sabem. Eu digo que também sei e começo a pular, o que é motivo de risos e alegria entre as crianças.

Algumas crianças estão sentadas no tapete mas várias estão brincando e correndo pela sala. A professora pede que todas se sentem. Algumas atendem a solicitação. A professora diz que hoje é dia de “casa da boneca”, mas aquelas crianças que já estão brincando agora não poderão brincar na hora da casa da boneca. Com isso todas as crianças se dirigem ao tapete e se sentam. A professora me diz que precisa esperar mais alguns instantes antes de começar a aula porque o horário de entrada ainda não se encerrou e é possível que alguma criança ainda esteja chegando. Diz para a turma: “nós vamos esperar um pouco aqui no tapete”. As crianças permanecem sentadas sem atividade. Em poucos instantes começam a interagir com umas com as outras.

Quando se encerra o horário de entrada, a professora convida o grupo a fazer a oração, e em seguida a chamada. A professora pergunta para a turma sobre o que eles gostariam que fosse a chamada hoje. As crianças respondem “brinquedo”. Os brinquedos mencionados foram: carrinho (2x), boneca (2x), *Barbie*, parque, bola. Durante a chamada as crianças estão bastante dispersas, brincam e conversam entre si.

A professora então realiza a chamada dos crachás. Convida o grupo a contarem quantas crianças faltaram no dia de hoje. Em seguida propõe que contem quantas crianças estão presentes. Pede a uma aluna que fique a seu lado para contar na mãozinha de forma que todos possam ver. Como há 15 crianças presentes, são necessárias as duas mãos da criança e uma da professora. Chamando a atenção das crianças para a quantidade de dedos que foram usados para contar, a exclama: “tudo isso de criança veio hoje!”

Durante o parque as crianças correm, brincam, interagem. Várias crianças trazem “bolos” com “velas” para a professora cantar parabéns. Um menino tenta escalar a grade da escola para recuperar um brinquedo que foi derrubado do lado de fora, o que provoca uma reação enérgica da professora.

Após o lanche, a professora realiza a atividade de pintura a dedo. As crianças estão sentadas às mesas. A professora distribui tintas de duas cores para as crianças e as orienta a misturar e espalhar. Algumas crianças têm facilidade e espalham a tinta cobrindo quase toda a extensão do papel. Outras espalham a tinta no centro da folha. Outras ainda parecem ter receio de manusear a tinta e utilizam apenas a ponta dos dedos. As crianças terminam rapidamente a atividade. Entregam as produções para a professora, que as pendura no varal de exposições no interior da sala, e vão lavar as mãos. Quando termina de pendurar todos os trabalhos das crianças, a professora limpa e organiza as mesas. Terminada a atividade de pintura, a professora anuncia que é hora da “casa da boneca”.

A “casa da boneca” é uma atividade realizada na própria sala de aula. Há diversos brinquedos e objetos disponíveis para as crianças, tendo em vista estimular o jogo simbólico. Há também uma cabana na sala. As crianças escolhem os brinquedos e brincam livremente. Não há intervenção da

professora durante a atividade. Durante esse tempo, ela realiza atividades de registro e organização de materiais.



Brinquedos da “casa da boneca” na sala de aula do maternal.

Sento-me para brincar com as crianças. Elas gostam muito de fato de que eu esteja brincando junto com elas. Observo que algumas são bem mais desenvoltas do que outras no jogo. Os jogos de papéis que acontecem têm enredo bastante simples, reproduzindo eminentemente situações domésticas. A maior parte das brincadeiras não pode ser caracterizada propriamente como jogo de papéis.

O menino J. me preocupa. A professora já havia me alertado sobre as precárias condições de vida dessa criança. Convido-o para brincar comigo e com outras crianças. Ele se aproxima. Convido-o a preparar o almoço e pergunto o que ele gostaria de comer. Ele não responde a minha pergunta, apenas me olha. Ao longo da brincadeira faço diversas outras perguntas para J., tentando incentivar sua participação. Ele parece gostar de estar junto comigo e outras crianças brincando, mas não responde as perguntas que faço e também não fala espontaneamente. Tenho a impressão de que as pessoas à volta desse menino não costumam *conversar* com ele, e ele parece não ter desenvolvido esse repertório. Ele parece estar *diluído no grupo*, pelo fato de que as atividades, instruções e intervenções da professora são quase sempre coletivas. Durante todo o período de observações, não presenciei nenhuma interação da professora com essa criança individualmente, a não ser nos momentos em que ela chamava sua atenção por comportamentos inadequados.

Terminado o horário da “casa da boneca”, a professora pede às crianças que ajudem a guardar os brinquedos. Poucas crianças de fato colaboram. As que o fazem, são elogiadas pela professora.

As demais continuam brincando entre si pela sala. A professora orienta as crianças que assim desejem a ir ao banheiro e beber água.

Quando todas as crianças estão de volta à sala, a professora pede que peguem as mochilas e se sentem no tapete, pois está quase chegando a hora de ir embora. A convite da professora, as crianças cantam três canções do folclore popular. Em seguida, os pais começam a chegar para buscar as crianças.

30-10-09 – SEXTA-FEIRA

Ponto facultativo – Dia do Funcionário Público. Não houve aula.

02-10-09 – SEGUNDA-FEIRA

Feriado nacional – Dia de Finados.

03-10-09 – TERÇA-FEIRA

A professora recebe as crianças na porta da sala. Elas estão bastante agitadas. Entram e penduram as mochilas. Algumas já se dirigem ao tapete, outras brincam e interagem entre si. A professora pede que todas se sentem no tapete. Faz a oração com as crianças, canta a canção “como vai, coleguinha?” duas vezes (uma em ritmo normal e outra em ritmo acelerado) e em seguida faz a chamada, cujo tema do dia é “bicho”. Após isso é feita a chamada dos crachás e em seguida o grupo se dirige para o parque.

A rotina no parque é semelhante aos dias anteriores. Terminado o horário da atividade, as crianças seguem para o lanche.

Retornando para a sala, a professora realiza com as crianças a atividade de pintura a dedo. A proposição da atividade é semelhante à observada na semana anterior. Ao invés de duas cores diferentes de tinta, a professora anuncia que hoje irão trabalhar com três cores diferentes. Mostra quatro opções de cores para as crianças e pede que escolham. São escolhidas as cores azul, amarelo e vermelho. A professora distribui as tintas nas folhas das crianças, pedindo que esperem até que ela tenha terminado de colocar tinta para todas e só então comecem a atividade. As crianças assim o fazem. Todas as crianças se engajam e realizam a atividade, mas a concluem rapidamente. Entregam suas produções para a professora e dirigem-se ao lavatório. Quando a atividade termina, após aproximadamente 15 minutos, a professora limpa as mesas e organiza a sala de aula. Em seguida convida a turma a irem para a “casa do caçador”.

Na “casa do caçador” as crianças brincam e interagem entre si. Observo diversas situações de auto-afirmação e questionamento das regras e da autoridade da professora. Frases como “agora eu”, “minha vez”, “agora sou eu”, “não! agora é minha vez!” são bastante comuns. Em diversos momentos as crianças não atendem as solicitações da professora e parecem observar sua reação.

De volta à sala de aula, a professora se senta na cadeira e diz para as crianças que agora eles irão conversar mais um pouco sobre animais. Pergunta se as crianças se lembram sobre o que conversaram sobre os animais que podemos ter na nossa casa e aqueles que não podemos.

Pergunta se podemos ter o leão no nosso quintal. A menina S. responde: “não, porque ele amassa”. A professora ri e diz não entender, pedindo que a criança repita ou explique. A menina também sorri e repete: “ele amassa”. A professora diz que não podemos ter leão no nosso quintal porque ele “come gente”. Em seguida pergunta: “e a vaca, a gente pode ter?” As crianças dizem que não. A professora pergunta por que não? Um menino responde: “porque ela faz mu-u-u”. A professora explica que podemos ter a vaca na chácara ou na fazenda, porque ela dá leite, que é importante para nós. Em seguida, pergunta sobre a galinha. Uma criança diz que não podemos ter galinha porque ela bica. Um menino concorda que não podemos ter galinha “porque ela faz cocô”. A professora diz que o cachorro também faz cocô, e que isso não é um problema, porque quando a galinha fizer cocô, a gente limpa. A professora diz que também podemos ter a galinha em uma chácara ou fazenda, e até mesmo no quintal da nossa casa, e lembra que a galinha nos dá ovos. O animal discutido em seguida é o cavalo. Um menino diz que não podemos ter cavalo “porque ele chifra a gente”. A professora diz que o cavalo não chifra, porque ele não tem chifres, e que apenas os bois têm chifre. A menina diz que não porque o cavalo “amassa”. Outra criança diz que o cavalo morde. A professora diz que o cavalo não morde. Uma menina diz: “ele dá leite”. A professora diz que não, pois quem dá leite é a vaca.

Após a conversa com as crianças, a professora pega um livro chamado “Animais da fazenda” e diz que irá mostrá-lo à turma. Diz que o livro vai mostrar os animais que nós podemos ter na fazenda ou na chácara. Uma criança diz: “mas na minha casa não tem fazenda”. A professora ri e diz que outras pessoas têm fazendas e chácaras e lá elas podem criar esses animais.

O primeiro animal que aparece no livro é o porco. Trata-se de um livro com o desenho de rostos de animais. O rosto é vazado, de modo que a criança (ou a professora) pode colocar seu próprio rosto no espaço vazio. A professora explica que o porco mora na fazenda e que de sua carne se faz a lingüiça e o presunto, o que faz do porco um animal muito importante para nós. Assim que termina a explicação, a professora coloca o seu rosto no espaço vazado do livro e imita o som característico do porco. As crianças gostam muito dessa ação da professora e imediatamente várias delas dizem que também querem fazer isso. As crianças se levantam e se aproximam da professora. Todas querem realizar a ação. A professora hesita mas percebe que há um grande desejo das crianças realizar a ação. Ela propõe então que as crianças falam uma fila, para que todas possam imitar o porco, mas uma de cada vez. Isso toma bastante tempo, considerando-se que 15 crianças estão presentes. Tenho a impressão de que imitar o porco em si não é tão importante para as crianças, pois várias delas precisam ser lembradas pela professora de que devem fazer o som característico do animal. Após todas as crianças terem realizado a ação, a professora dá continuidade à atividade. Todas as crianças se sentam novamente no tapete e a professora mostra no livro os demais animais da fazenda: ratinho, galinha, vaca, ovelhinha. Como não há muito tempo, a professora mostra rapidamente os animais, lendo o que diz o livro sobre cada um deles, utilizando a entonação de voz de modo a chamar a atenção das crianças para o que está sendo lido. Não houve tempo para mostrar todos os animais e a professora diz que continuarão em uma próxima aula.