


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

CÉLIA REGINA DA SILVA

**ANÁLISE DA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO
CARÁTER E A PRODUÇÃO DA QUEIXA
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**
contribuições à luz da psicologia histórico-cultural
e da pedagogia histórico-crítica

ARARAQUARA – S.P.
2017

CELIA REGINA DA SILVA

**ANÁLISE DA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO
CARÁTER E A PRODUÇÃO DA QUEIXA
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
contribuições à luz da psicologia histórico-cultural
e da pedagogia histórico-crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.
2017

Silva, Célia Regina da
Análise da dinâmica de formação do caráter e a
produção da queixa escolar na educação infantil:
contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e
da pedagogia histórico-crítica / Célia Regina da Silva
– 2017
261 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Lígia Márcia Martins

1. Dinâmica de formação do caráter. 2. Psicologia
histórico-cultural. 3. Pedagogia histórico-crítica.
4. materialismo histórico-dialético. 5. Dialética
forma- conteúdo. I. Título.

CÉLIA REGINA DA SILVA

**ANÁLISE DA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO
CARÁTER E A PRODUÇÃO DA QUEIXA
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural
e da pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lígia Márcia Martins

Bolsa: Capes

Data da defesa: 01/09/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Lígia Márcia Martins
Universidade.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Pasqualini Campreher
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Calvo Tuleski
Universidade Estadual de Maringá

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Platzer do Amaral
Universidade de Mogi das Cruzes

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

Dedico esse trabalho todas as crianças por se engajarem diariamente na luta para que possam se inserir nas relações sociais, fazendo de si o que lhes é possível a partir daquilo que fazem com elas.

AGRADECIMENTOS

Para dar início aos agradecimentos quero expressar o quanto sou grata por ter vivenciado muitas coisas no percurso que me trouxe até esse trabalho, “algumas fascinantes e outras horríveis”¹, como é tudo na vida em seu movimento de devir constante, agradeço...

Aos meus pais, por todos os esforços que fizeram para garantir aos filhos o estudo que lhes foi roubado pelas precárias condições de vida;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lígia Marcia Martins, por estar há 20 anos me transmitindo conhecimento, respeito e sabedoria sobre a vida;

À Juliana Pasqualini, pelo carinho, afinidade e apoio que sempre me ofereceu e pelas contribuições que trouxe a essa tese no exame de qualificação;

À Ana Carolina Marsiglia, pela forma afetuosa e competente com que contribuiu para esse trabalho no exame de qualificação;

Ao Fernando Martins pelo acolhimento, apoio e confiança que me dedicou no início dessa caminhada.

À Elenita Tanamachi, pela parceria, carinho e jornada compartilhada;

À minha irmã Ciléia, por encher de risos os momentos difíceis da minha vida e por insistir em me mostrar luz e poesia na dureza do cotidiano;

Ao Carlos Biaggioli, cujo apoio na elaboração desse trabalho foi de valor inestimável e que, além de meu cunhado, é um grande amigo com o qual eu posso contar;

À Vanessa Rabatini, cuja amizade é fruto da cooperação que se dá entre aqueles que buscam os caminhos para seguir lutando;

À minha amiga e companheira de morada, Cárita, por todo o incentivo emocional, intelectual e social que me transmite em cada olhar e palavra que me dirige;

À Nayara, pela parceria e companheirismo cotidianos;

Ao Vinício, com quem compartilhei angústias e risadas e que muito me incentivou na produção desse trabalho;

Aos colegas de trabalho da Universidade de Mogi das Cruzes e, em especial, à Prof^a. Maria Helena, pelo acolhimento e sensibilidade com que me incentivou;

Aos amigos do Lieppe por acolher e partilhar angústias, análises e reflexões no percurso de elaboração, muitas das quais encontram-se sistematizadas nesse trabalho.

¹ SACKS, Oliver. *Gratidão*.

Ao Felipe Janzantti, que me apoiou técnica e afetivamente fazendo o possível para atender às necessidades que surgiram no caminho;

Ao Fábio Inoue, pelo apoio técnico, incentivo e risadas compartilhadas;

Ao Netto, por lembrar de mim no momento que eu mais precisava ser lembrada e me convidar para uma parceria de trabalho que selou uma amizade valorosa;

Ao Bruno, amigo com quem compartilhei o início dessa caminhada e cuja parceria segue vida afora;

Ao Henrique (capeta), por me receber com tanto carinho e respeito e acolher as minhas necessidades;

Aos amigos de turma e de vida, Angelina, Giselle, Rafa, Afonso, Thiago Xavier, Aparecida das Graças, Leonan e, em especial à Julia Rosa ao Marcelinho pela presença acolhedora e apoio incondicional que me ofereceram durante a elaboração dessa tese;

À Tatiana, por confiar no meu trabalho, acolher minhas necessidades e me ajudar a “firmar o corpo” nessa vida;

Ao Tiago Lavoura, pelas contribuições que trouxe às minhas reflexões por meio do minicurso oferecido em Araraquara;

À Larissa Quachio, pela compreensão e contribuição ímpar que tornou possível a conclusão desse trabalho;

A todos os amigos que conheci na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pelo carinho com que me acolheram;

Ao Naldo e à Samantha, pela torcida e apoio de sempre;

Ao Léo e à Debora, pelo carinho de sempre;

Ao Celso e à Alessandra pelo carinho e respeito com que tratam as minhas iniciativas.

À Sirlene, por me lembrar constantemente sobre a necessidade de buscar o equilíbrio;

À Mari, pelo companheirismo e incentivo constantes;

À Anastácia, pela amizade que atravessa oceanos;

À “sobrinhada”, em ordem decrescente de idade: Júlia, Laura, Malu, Davi, Igor, Samuel, Tereza e Clara, que me enchem de alegria e orgulho;

À Capes, pelo apoio financeiro.

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé Moisés Ramsés Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também eu e você.
(ANTUNES, 2004).

RESUMO

O presente estudo, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, tem como objeto a análise das relações entre a prática de ensino na educação infantil e a dinâmica a partir da qual se dá a gênese do desenvolvimento do caráter da “criança difícil”, tal como proposto por Vigotski (1997). Diante disso, traçamos o objetivo geral de analisar os mecanismos interpessoais e intersíquicos presentes na dinâmica de formação das características recorrentes na conduta do aluno, apontadas como inadequadas do ponto de vista do professor, e suas relações com a organização do ensino na educação infantil. Nossas hipóteses iniciais previam a expressão da controvérsia filosófica entre essência e existência na forma como a equipe escolar explica a causa do comportamento das crianças. Além disso, hipotetizamos que algumas das ações do aluno que o professor considera inadequadas poderiam ser manifestações características do período do desenvolvimento infantil no qual esse aluno se encontra e que a organização do ensino poderia gerar condutas do professor que contribuiriam para acirrar aspectos das crises típicas dos períodos de transição, influenciando a dinâmica de constituição do caráter desse aluno. Pautando-nos no método materialista histórico-dialético, adotamos o estudo de caso como procedimento metodológico e obtivemos os dados por meio da participação na rotina da escola em situações pontuais durante cinco meses, aplicação de questionário aos professores para a definição do caso e pela realização de observação direta em sala de aula com registros videográficos durante 10 dias. Para análise, tomando como unidade mínima a *intencionalidade dos atos humanos*, abordamos a dimensão filosófica do problema investigado, relacionando os dados referentes às concepções expressas por professores, gestores e familiares nas situações observadas com os aspectos filosóficos do processo de instituição da *intencionalidade* que sustenta a relação entre educação escolar e sociedade. Para análise dos registros filmográficos selecionamos situações em que nosso sujeito de pesquisa encontrava-se envolvido em um conflito com qualquer adulto e delimitamo-las como “*episódio de interação conflitiva*”. Marcamos o início do episódio a partir dos fatos que desencadearam o conflito, identificando quais atos levaram ao seu princípio e quais atos foram manifestos como reação aos primeiros. Identificamos 23 episódios de interação conflitiva, os quais foram analisados por meio da identificação da unidade dialética conteúdo-forma, presentes na *intencionalidade dos atos* manifestos na situação conflitiva. Os dados mostram indícios da controvérsia filosófica entre essência e existência no discurso dos familiares e equipe escolar, como interiorização dessa controvérsia na consciência individual. As observações das condições de ensino explicitam que há na rotina da escola alguns fatores intervenientes em relação à ocorrência de interações conflitivas, tais como a necessidade de que as professoras realizem atividades não condizentes com o acompanhamento pedagógico das crianças em momentos destinados para esse fim, escassez de promoção da atividade-guia da faixa etária, entre outras. No que concerne ao aluno, os dados revelam manifestações que podem ser associadas aos sintomas da crise dos três anos, com conteúdo predominantemente negativista. A análise dos episódios de interação conflitiva revela um predomínio de atos destinados a desencadear reações dos adultos, sob a forma de comportamentos inadequados para o contexto por parte do aluno. Quanto aos adultos, notamos a prevalência de atos direcionados a conter verbalmente o aluno, sob forma de expressões imperativas e autoritárias, o que, de acordo com a literatura, não condiz a práticas adequadas de interação com a criança na referida situação social de desenvolvimento. Tais fatos corroboram nossas hipóteses iniciais de que a intervenção dos professores tem sido realizada de um modo que leva ao acirramento tanto das características associadas à crise dos 3 anos quanto das formas de conduta que definem a “criança difícil”. Concluimos que a conduta do professor é um fator interveniente na dinâmica de formação das regularidades do comportamento infantil e afirmamos que os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica fornecem subsídios para uma reorganização da prática pedagógica que conduza à superação de manifestações de condutas regulares de professores e de alunos que se caracterizam como empecilhos ao pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Dinâmica de formação do caráter. Educação Infantil. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Materialismo histórico-dialético. Dialética conteúdo-forma.

ABSTRACT

The present study, based on historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, has as its object the analysis of the relationship between the practice of teaching in early childhood education and the dynamics that provoke the genesis of the development of the character of the "difficult child", as proposed by Vigotski (1997). In view of this, we have outlined the general objective of analyzing the interpersonal and interpsychic mechanisms present in the development dynamics of the recurrent characteristics in the student's conduct, pointed out as inadequate by the perspective of the teacher, and their relations with the organization of teaching in early childhood education. Our initial hypotheses predicted the expression of the philosophical controversy between essence and existence in the way the school staff explains the cause of the children's behavior, since some of the student's actions that the teacher considers inappropriate are characteristic manifestations of the child's developmental period and the organization of the teaching can generate conducts in the teacher that contribute to intensify aspects of the typical crises of the transition periods, influencing the dynamics of constitution of the character of this student. Based on the historical-dialectical materialist method, we adopted the case study as a methodological procedure and obtained the data through the participation in the routine of the school in specific situations during five months, applying a questionnaire to the teachers for the definition of the case and observing directly the classroom, with video recordings for 10 days. For analysis, taking as a minimal unit the intentionality of human acts, we approach the philosophical dimension of the investigated problem, relating the data referring to the conceptions expressed by teachers, managers and relatives in the situations observed with the philosophical aspects of the process of institutionalization of the intentionality that sustains the relation between school education and society. For analysis of the film recordings we select situations in which our subject of research was involved in a conflict with any adult and delimited such situations as "episode of conflictual interaction". We mark the beginning of the episode from the facts that triggered the conflict, identifying which acts led to its beginning and which acts were manifested as a reaction to the former. We identified 23 episodes of conflictual interaction, which were analyzed through of the identification of the content-form dialectical unit, present in the manifest acts in the conflict situation. The data show evidence of the philosophical controversy between essence and existence in the discourse of family and school team, as interiorization of the controversy in the individual consciousness. The observations of the teaching conditions show that there are in the routine of the school some intervening factors in relation to the occurrence of conflicting interactions, such as the need for the teachers to carry out activities that are not appropriate to the pedagogical accompaniment of the children in moments destined for this purpose, lack of promotion of guide-activity of the age group, among others. With regard to the student, the data reveal manifestations that can be associated with the symptoms of the crisis of the three years, with predominantly negativist content. The analysis of the conflicting interaction episodes reveals a predominance of acts destined to trigger reactions in the adults, in the form of decontextualized behaviors on the part of the student. As for adults, we noticed the prevalence of acts verbally directed to student control, in the form of imperative and authoritarian expressions, which, according to the literature, does not conform to adequate practices of interaction with the child in said social development situation. Such facts corroborate our initial hypotheses that the intervention of teachers has caused the intensification of the characteristics associated with the crisis of the three years and of the forms of conduct that define the "difficult child". We conclude that the conduct of the teacher is an intervening factor in the dynamics of the formation of regularities of child behavior and we affirm that the assumptions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy provide subsidies for a reorganization of pedagogical practice that leads to the overcoming of regular conducts of teachers and students that are characterized as obstacles to full development.

Keywords: Dynamics of character formation. Child education. Historical-cultural psychology. Historical-critical pedagogy. Historical-dialectical materialism. Content-form dialectic.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO: ESTUDO DE CASO E A DIALÉTICA ENTRE SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL	33
1.1 Princípios do método materialista histórico-dialético e a apreensão da realidade pelo pensamento	36
1.2 Conceitos nucleares do método materialista histórico-dialético: atividade, práxis, alienação e fetichismo	45
1.3 Estratégias de acesso à manifestação empírica do problema na particularidade estudada	50
2 O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO CARÁTER E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	60
2.1 Relações entre indivíduo, educação escolar e formação do caráter	60
2.2 As matrizes filosóficas essencialista e existencialista e suas implicações pedagógicas para a formação dos indivíduos	69
2.2.1 Hegemonia da visão existencialista e as especificidades da educação infantil.....	77
2.2.2 Expressões da controvérsia filosófica entre essência e existência no Brasil e os indícios de sua manifestação na realidade estudada.....	86
2.3 Superação da cisão essência/existência: a pedagogia histórico-crítica e a formação do caráter	99
3 A INTERFUNCIONALIDADE DO SISTEMA PSÍQUICO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO CARÁTER DA “CRIANÇA DIFÍCIL”	106
3.1 A dinâmica de formação do caráter e a dialética essência/existência	107
3.1.1 Base biológica: dos reflexos condicionados aos atos volitivos.....	107
3.1.2 A formação das funções superiores, a interfuncionalidade do sistema psíquico e a dinâmica de formação do caráter.....	111
3.1.3 A dinâmica de formação do caráter e a “criança difícil”.....	124
3.2 A periodização do desenvolvimento: a criança de zero a três anos	132
3.2.1 A transição entre a primeira infância e a infância pré-escolar: a crise dos três anos e a dinâmica de formação do caráter.....	135

3.3 A situação social de desenvolvimento: a dialética essência/existência e a dinâmica de formação do caráter.....	141
4 A TRIÁDE DESTINATÁRIO-FORMA-CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIALÉTICA ESSÊNCIA/ EXISTÊNCIA NA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO CARÁTER DA “CRIANÇA DIFÍCIL”	144
4.1 Determinações da dinâmica de formação do caráter no cotidiano escolar.....	144
4.1.1 Sobre os fatores intervenientes relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola.....	145
4.1.2 Sobre os episódios de interação conflitiva e a crise dos três anos.....	149
4.1.3 Análise geral dos episódios de interação conflitiva.....	154
4.2 A “criança difícil” e o planejamento pedagógico: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a superação da visão estigmatizante.....	171
4.2.1. Planejamento, intencionalidade e prática pedagógica	173
4.2.2 O planejamento de ensino e a prática pedagógica na educação infantil.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES.....	196
ANEXOS.....	257

APRESENTAÇÃO

O problema de pesquisa aqui apresentado começou a se delinear desde o período em que eu me encontrava na graduação, trabalhando em uma escola de educação infantil, sob orientação da Prof^a. Lígia Márcia Martins, quando me deparei com a angústia gerada pela dificuldade de melhor intervir na educação das crianças que frequentemente agiam de forma contrária ao que estava proposto. Naquela época, esse problema me parecia explicável a partir daquelas crianças e eu me perguntava: O que há com eles? Por que será que agem assim?

Aos poucos, minhas perguntas foram sendo qualificadas a partir dos conhecimentos obtidos no curso de graduação em Psicologia da UNESP, campus de Bauru, e as tentativas de aproximação e orientação dessas crianças começaram a “surtir efeito” à medida que eu avançava em minha formação; pois, assim, conseguia compreender o desenvolvimento infantil, planejar e executar meu trabalho pedagógico de modo mais coerente com as necessidades das crianças e notar a mudança em suas condutas. No entanto, o fato de minhas colegas de trabalho afirmarem que eu “levava jeito”, devido às minhas iniciativas “bem-sucedidas” junto às crianças, intrigava-me, já que para mim esse efeito não resultava de uma peculiaridade minha. Contudo, eu ainda não tinha elementos para expressar conceitualmente uma explicação.

O primeiro grande salto qualitativo formulado em relação a esse problema se deu no estágio de Psicologia Escolar, sob orientação da professora Elenita Tanamachi, com quem compartilhei o trabalho junto ao caso do Herbert². Nesse trabalho pude perceber a necessidade de estar atenta aos fatos que iam ocorrendo durante o processo de intervenção e de fortalecer mais os princípios metodológicos do trabalho do que as expectativas em relação ao resultado final. Herbert me mostrou que os instrumentos que a psicologia inventou precisavam ser revistos e que cada situação poderia me fornecer subsídios para novos procedimentos de trabalho, desde que eu tivesse internalizado os princípios metodológicos para que não me afastasse do ponto onde queria chegar.

A partir daí meu percurso de estudos e atuação, transitando entre a psicologia e a educação, tem evidenciado, cada vez mais, a imprescindibilidade da educação escolar na

² TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

formação dos indivíduos, reconhecendo-a como mais um espaço em que se dá a luta ideológica diária que travamos por uma sociedade que possibilite o máximo de desenvolvimento para todos. Esse reconhecimento é reforçado pela minha própria experiência pessoal, pois o meu percurso na educação escolar, motivado pela busca por melhores condições de vida, fez-me perceber e vivenciar o salto qualitativo que o conhecimento científico pode provocar no psiquismo humano, a partir do que provocou em meu próprio psiquismo.

A angústia que me conduziu ao objeto desse estudo foi se ampliando à medida que, atuando na escola desde a graduação, me inquietava a impossibilidade de viabilizar em minha própria carreira a manutenção da atividade de estudos em grupo, a realização de pesquisas e a prática de atuação na escola. O ápice dessa contradição em meu próprio percurso se deu no momento em que me vi obrigada a abandonar o cargo de diretora de uma escola de educação infantil em função de minha aprovação no doutorado, já que a prefeitura pela qual eu era concursada para atuar como diretora não autorizou a minha ausência em um dia da semana, durante o período em que era necessário cursar as disciplinas para a realização do doutorado.

Essa experiência mostra o quanto estruturalmente estamos distantes da articulação entre o conhecimento que se produz na academia e as condições concretas em que os indivíduos buscam soluções para as angústias cotidianas que vivenciam. Por fim, sabendo da importância que tem o tema abordado nessa pesquisa, por estar em contato com a realidade escolar de forma direta, noto que a produção aqui concluída sela ainda mais meu compromisso de buscar contribuir para que a ciência cumpra o seu papel, já sintetizado por Brecht, de diminuir a miséria da existência humana.

INTRODUÇÃO

Com base em nosso percurso na educação, atuando em escolas de educação infantil, principalmente, na formação de professores, parece-nos muito atual e urgente o debate sobre a interferência da educação escolar na formação dos indivíduos. A ideia de que cabe à escola ensinar e à família educar está presente no senso comum, pois é, por vezes, referendada pelos professores. Tal ideia remete-nos à forma dicotômica de como são vistos os processos de formação afetivo-cognitiva, que resultam na formação da maneira de ser de cada pessoa. Nessa visão dicotômica, a ideia de ensino associa-se exclusivamente à transmissão dos chamados “conteúdos escolares”, que incidem sobre o desenvolvimento intelectual, e a ideia de educação é atrelada à formação da conduta ou do modo de ser dos indivíduos, portanto concernente à sua formação emocional e sob responsabilidade familiar.

A dicotomia em questão foi se instituindo, paulatinamente, no pensamento filosófico; pois, além de engendrar uma controvérsia que tem repercutido no pensamento pedagógico ao longo dos séculos, continua dividindo opiniões e desencadeando manifestações de grupos da sociedade, cujas divergências revelam a disputa entre concepções relativas ao papel a ser assumido pela educação escolar na formação das novas gerações. Tal controvérsia funda-se na polêmica sobre quais são as implicações da educação escolar para a formação das características, capacidades e visão de mundo dos alunos. No Brasil, temos vivenciado uma situação concreta, na qual essa disputa se expressa na defesa, por parte de um setor da sociedade, do projeto “Escola sem Partido”, o qual propõe mudanças na LDB (Lei de Diretrizes e Bases)³ e mobiliza o posicionamento de diferentes setores, inclusive de órgãos internacionais ligados à defesa dos direitos humanos, como podemos ver na manifestação da ONU (Organização das Nações Unidas) em relação ao referido projeto⁴.

Outra evidência do reconhecimento e da preocupação de órgãos internacionais em relação às implicações da educação escolar para a formação dos indivíduos encontra-

³ Encontra-se em votação uma consulta pública referente ao Projeto de Lei PLS 193/2016, intitulado “Escola sem Partido” que representa um posicionamento em defesa da suposta neutralidade política e ideológica na educação escolar.

Para mais informações <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>

⁴ A ONU expressa sua posição contrária a “Escola sem Partido”, destacando preocupações relacionadas aos riscos que a proposta representa para a formação das características dos alunos. Para mais informações: <http://www.campanha.org.br/direitos-humanos/onu-se-manifesta-contra-o-escola-sem-partido-e-cita-mudancas-na-base-curricular/>

se no documento intitulado “Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, publicado pela Organização para a Educação, a Cultura e a Ciência das Nações Unidas (UNESCO), que explicita a posição desse órgão em relação ao papel a ser assumido pela educação no novo milênio, afirmando: “[...] a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia”. (UNESCO, 2015, p. 11). O envolvimento de diversos setores da sociedade em ações e propostas voltadas para a escola revela que a educação escolar se insere na disputa ideológica entre grupos que defendem diferentes projetos de sociedade e não prescindem da escola como uma das instâncias em que se deve travar essa luta.

Na disputa ideológica em torno do tipo de interferência que a educação escolar exercerá sobre o indivíduo, a dicotomia entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento emocional – ou entre formação intelectual e formação pessoal – mostra-se como um fator interveniente que incide sobre a prática pedagógica na educação escolar em todos os segmentos e, especialmente, sobre a atuação dos professores na educação infantil. Fato que pode ser explicado tanto pelos diversos elementos presentes no processo histórico a partir do qual se deu a institucionalização desse segmento da educação escolar quanto pelas condições em que se deu sua inserção na Educação Básica⁵.

Entre esses elementos, destacamos a necessidade imposta ao poder público de promover espaços institucionais que garantam a educação escolar para a criança desde a primeira infância, a fragilidade no que diz respeito à definição de quais são os conteúdos a serem ensinados para as crianças de 0 a 5 anos e a dependência direta das crianças dessa faixa etária em relação à orientação da sua conduta pelo professor. Nesse sentido, em que pesem os avanços legais conquistados pelo segmento, educadores e pesquisadores da área deparam-se, ainda, com imensos desafios relacionados à busca por um trabalho pedagógico efetivamente voltado para as especificidades da primeira infância e da infância pré-escolar.

Nossa atuação na área desde 1997 possibilitou-nos acompanhar o processo de transição em que as instituições educacionais, voltadas para a criança pequena, saíram de uma gestão pública vinculada à assistência social e passaram a ser geridas pelas secretarias de educação. Mais do que um mero deslocamento de responsabilidade entre

⁵ Para aprofundamento sobre a história da Educação Infantil no Brasil na perspectiva adotada nesse trabalho ver <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>

instâncias do poder público, a referida mudança foi um passo decisivo para o reconhecimento da necessidade de oferecer educação sistematicamente organizada para as crianças desde a mais tenra idade. Entretanto, concordamos com Pasqualini e Martins (2008) quando afirmam que a especificidade do trabalho pedagógico voltado para as crianças antes do ingresso no ensino fundamental é uma tarefa a se construir e que há divergências entre os projetos ideológicos para tal incumbência. Aliamo-nos às autoras em relação às críticas por elas apresentadas à chamada pedagogia da infância, a qual representa as influências das ideias construtivistas e pós-modernas nesse segmento, bem como em relação à defesa do ato de ensinar na educação infantil, reconhecendo esta como educação escolar e reiterando o papel diretivo que o professor deve assumir na promoção do desenvolvimento integral de seus alunos desde o berçário.

Ao questionar a dicotomização entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo que leva à defesa do distanciamento entre educação infantil e educação escolar presentes na pedagogia da infância, Pasqualini e Martins (2008) contribuem para a delimitação do objeto a ser abordado nessa pesquisa, tendo em vista que o presente estudo, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, tem como **objeto** a análise das relações entre a prática de ensino na educação infantil e a dinâmica de formação da personalidade das crianças, mais especificamente, no que diz respeito aos processos que desencadeiam o desenvolvimento das características singulares que se tornam recorrentes em sua conduta individual, os quais engendram a gênese do desenvolvimento de seu caráter.

Aqui cabe um esclarecimento sobre o termo “caráter”, raramente abordado em estudos voltados para a instituição escolar. No senso comum, a palavra “caráter” remete-nos à ideia de índole, a qual é associada a algo que seria intrínseco aos indivíduos, atribuindo-lhes uma boa ou má índole, tornando-os pessoas de bom ou mau caráter. Vigotski (2006) revela que essas concepções naturalizantes aprisionam as análises sobre o processo de formação do caráter em uma alternância de primazia entre as bases biológicas e os condicionantes sociais, sendo que ora uma ora outra é vista como causa na definição do caráter dos indivíduos. Para o autor, se quisermos compreender a complexidade dinâmica presente no processo de formação do caráter, precisamos superar essa dicotomia, aprofundando nosso entendimento sobre a origem dos indivíduos:

A chave para a biologia estava na evolução, na ideia de desenvolvimento natural das formas vivas. Assim como a biologia

começou com a *origem das espécies*, a psicologia deve começar pela *origem dos indivíduos*. A chave para a origem dos indivíduos é o reflexo condicional. Se Darwin apresentou a biologia das espécies, então, I. P. Pavlov apresentou a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. O mecanismo do reflexo condicional desvenda a dinâmica da personalidade e mostra que esta surge na base do organismo como uma superestrutura complexa, criada pelas condições externas da vida individual. Esta teoria soluciona de modo preciso e definitivo a antiga discussão entre nativismo e empirismo, ao mostrar que na personalidade *tudo* é construído sobre uma base genérica, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é supra-orgânico, é condicional, ou seja, é social. (VIGOTSKI, 2006, p. 281, grifo do autor).

Dessa forma, com base nas proposições de Vigotski (2006), entendemos o “caráter” como sendo o conjunto de traços básicos da personalidade⁶, cujo aparecimento ou desaparecimento ocorre de forma dinâmica – por meio da interação desse indivíduo com as necessidades presentes nas relações que o cercam – e a partir do qual o indivíduo atua cotidianamente nas relações sociais. A esse respeito, o autor ressalta:

[...] para entender o caráter do mártir que vai com alegria para a fogueira, há que se perguntar em que condições surgiu, necessariamente, esse caráter que leva o mártir a alegrar-se. Qual é a história, ou seja, a dinâmica, o condicionamento dessa alegria? O caráter é condicional, eis sua fórmula dinâmica. Estaticamente ele é igual à soma de traços básicos da personalidade e de comportamento; é um corte transversal da personalidade, seu estado inalterável e sua condição presente. Entender o caráter dinamicamente significa traduzi-lo para a língua de orientações principais e objetivas no meio social, significa compreendê-lo na luta pela superação de obstáculos, *na necessidade de seu surgimento e desdobramento*, na lógica interna de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2006, p. 282, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a lógica interna de desenvolvimento do caráter postula a estabilização de determinados traços, cuja regularidade está condicionada às circunstâncias em que o indivíduo se encontra. De acordo com Smirnov et al (1960), o caráter, assim como as manifestações do temperamento e as capacidades, constitui-se como propriedades da personalidade que se formam sob influência das relações sociais. Esse autor contribui para desmistificarmos proposições pelas quais o caráter é visto como uma propriedade interna, previamente definida, sobre a qual as condições de vida e, mais especificamente, a educação não exerceria nenhuma influência.

⁶ “[...] a personalidade é uma formação psicológica que vai se constituindo como resultado das transformações das atividades que engendram as reações vitais do indivíduo com o meio [...]”. (MARTINS, 2007, p. 92).

No entanto, ao considerarmos o caráter como uma propriedade da personalidade, cujos traços delimitam a orientação principal na conduta do indivíduo, para fins de definição de nosso objeto, faz-se necessário circunscrever esse estudo à análise das situações em que se manifestam algumas tendências de ações que, por sua recorrência, esboçam determinados traços de caráter, ainda que em formação.

Esse aspecto pode causar estranheza àqueles que compreendem o caráter como algo acabado e imutável, que só pode se revelar em atos moralmente condenáveis ou louváveis, manifestos na idade adulta. O enfoque vigotskiano não somente contraria tais proposições, como também nos apresenta o conceito de “criança difícil”, a partir do qual se dará o delineamento metodológico desse estudo que, tendo como objeto as relações entre a prática pedagógica e a dinâmica de formação do caráter, tomará como foco de análise o desenvolvimento da “criança difícil” tal como denominada por Vigotski (1997).

Em suas investigações sobre as defectologias⁷, Vigotski (1997) afirma que os conceitos *criança difícil* ou *criança difícil de educar* são muito amplos, devido às diversificadas formas em que se dá a manifestação desse fenômeno, pois trata-se de um problema levantado por uma conveniência prática que ainda não possui designação científica precisa. Entretanto, o que une essas crianças nessa abrangente categoria, por ele denominada “*infância difícil*”, é que não se trata de:

[...] transtornos da atividade nervosa que tomam já formas neuropatológicas ou psicopatológicas, mas aqueles que, estando dentro dos limites da norma, no entanto, representam dificuldades muito sérias que impedem o processo correto da educação⁸ [...]. (VIGOTSKI, 1995, p.121, tradução nossa).

Segundo o autor, os estudos pautados em observações de *crianças difíceis* mostram que, com frequência, são crianças bem-dotadas, ainda que tenham como hábito comportamentos como mentira ou teimosia, pois estes tiveram origem em suas relações sociais. O conceito *Moral Insanity (deficiência moral)*, também apresentado pelo autor, vem complementar as investigações relacionadas a essa ampla categoria denominada *infância difícil*. Vigotski (1995) analisa trabalhos que demonstram que a criança

⁷ O autor, ao investigar as defectologias, analisa o fenômeno “infância difícil” como uma manifestação patológica do comportamento, utilizando termos que não condizem com o enfoque adotado no presente estudo. Por isso, tais termos serão apresentados destacadamente em relação ao texto.

⁸ “las perturbaciones de la actividad nerviosa que asumen ya formas neuropatológicas o psicopatológicas, sino las que, permaneciendo dentro de los límites de la norma, no obstante, representan dificultades muy serias que impiden el proceso correcto de la educación.[...]”. (VIGOTSKI, 1997, p. 153).

moralmente deficiente não é uma criança com uma deficiência orgânica inata, mas uma criança desfavorecida no aspecto social.

[...] a criança moralmente deficiente não é uma criança com uma insuficiência orgânica congênita, e sim um inadaptado social; as causas da deficiência moral devem-se buscar não na criança, mas sim fora dela, nas condições socioeconômicas e cultural-pedagógicas nas quais cresceu e se desenvolveu. Em outras condições favoráveis para o desenvolvimento infantil e em outro meio, a criança difícil perde com bastante rapidez os traços da deficiência moral e toma um novo caminho.⁹ (VIGOTSKI, 1997, p. 165, tradução nossa).

As questões referentes à “*infância difícil*”, tal como abordadas por Vigotski (1997), remetem-nos a um modo de conduta regular em que resulta difícil educar o indivíduo. O autor afirma que a superação de dificuldades enfrentadas pela condução dos processos educativos voltados para essas crianças deve levar em conta que o fio condutor que orienta o “modo de ser”, ou seja, aqueles aspectos regulares da personalidade, pode ser compreendido a partir da análise da dinâmica de formação do caráter. Segundo ele:

O caráter é exatamente o cunho social da personalidade. É o comportamento típico da personalidade que foi petrificado, cristalizado, na e pela luta social. É o traçado da linha principal, da linha dominante da vida, do plano inconsciente da vida, da direção vital única de todos os atos e funções psicológicas. Em vista disso, torna-se imprescindível para o psicólogo a compreensão não só na relação com o passado da personalidade, mas com seu futuro. Isto pode ser denominado direção final do comportamento. Assim como a cena de um filme que mostra um momento em movimento pode ser incompreendida sem os momentos subsequentes, ou seja, sem o movimento como um todo; assim como a trajetória da bala é definida pelo ponto final ou pelo seu alvo, da mesma forma, qualquer conduta e qualquer traço do caráter fazem emergir as questões: a que estão direcionados? Qual é o objetivo? Em que se transformarão? Qual sua tendência? (VIGOTSKI, 2006, p. 283).¹⁰

A análise de Vigotski (1997) quanto à incidência do problema da “criança difícil” na prática, parece-nos extremamente atual se nos voltarmos para alguns dados referentes à questão dos diagnósticos de transtornos de conduta na infância. O DSM V, publicado

⁹ “[...] el niño moralmente deficiente no es un niño con una insuficiencia orgánica congénita, sino un inadaptado social; las causas de la deficiencia moral se deben buscar no en el niño, sino fuera de él, en las condiciones socioeconómicas y cultural-pedagógicas en las que creció y se desarrolló. En otras condiciones favorables para el desarrollo infantil y en otro medio, el niño difícil pierde con bastante rapidez los rasgos de la deficiencia moral y toma un nuevo camino.” (VIGOTSKI, 1997, p. 165).

¹⁰ Texto original: Vigotski, L.S. Obras completas em 6 volumes. V. 5, Pedagogika, Moscou, 1983, p. 153-165, cuja tradução para a Língua Portuguesa foi feita por Zoia Prestes e publicada na revista *Linhas Críticas*, em 2006.

em 2013, apresenta uma categoria denominada transtornos disruptivos do controle de impulsos e da conduta e, inseridos nessa categoria, encontram-se o Transtorno da Conduta (TC), que pode se manifestar “*no início dos anos pré-escolares*”, e o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), cujos sintomas “*geralmente surgem durante os anos de pré-escola*”.

Silva (2011) apresenta uma crítica aos estudos que defendem a prática do diagnóstico na infância como estratégia de prevenção em saúde mental e revela, apoiando-se em Moffitt (2008 apud SILVA, 2011), estudos que mostram que os comportamentos antissociais são os principais fatores de encaminhamento de crianças em idade pré-escolar para os serviços de saúde mental.

Ferracioli e Tuleski (2013) auxiliam-nos nessa reflexão, ao apresentarem uma crítica às concepções que naturalizam a indisciplina na escola, apontando-a como um problema desenvolvido pelos alunos “indisciplinados”, sem qualquer relação com o contexto em que esses alunos estão inseridos, o que tem levado a uma análise do seu funcionamento neuroquímico como forma de explicar seu comportamento. Contrapondo-se a tais concepções, os autores apresentam dados relativos ao aumento do uso de medicação na infância por crianças diagnosticadas com transtornos como TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e TOD (Transtorno Opositor-Desafiante), ocorrido nos últimos anos.

O problema torna-se ainda mais preocupante ao nos depararmos com estudos envolvendo crianças em idade pré-escolar, como é o caso das informações reveladas por Dias (2012) que elaborou uma revisão de literatura sobre estudos relacionados a esses transtornos e, a partir de Kenan & Shaw (1998) aponta que:

Evidências empíricas sugerem que as primeiras manifestações de comportamento agressivo podem ser encontradas precocemente em bebês, aproximadamente aos 18 meses. Neste período a criança já apresentaria comportamentos como destruir objetos e agredir os pais. (KENAM & SHAW, 1998, apud DIAS, 2012, p. 5).

Outra pesquisa que a autora aborda refere-se a um estudo longitudinal desenvolvido por Campbell e colaboradores (1996 apud DIAS, 2012, p. 5), no qual participaram 112 meninos de 4 anos. Destes, 69 demonstraram “*comportamentos agressivos e impulsivos*” e continuaram revelando o mesmo padrão de comportamento dois anos mais tarde.

O último estudo apresentado por Dias (2012) que destacaremos refere-se à análise das relações entre diagnóstico psiquiátrico em crianças de 3 a 12 anos e história de abuso físico na infância. Tal estudo apontou maior chance de exposição frequente aos abusos físicos nas crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e do comportamento disruptivo (TDACD), categoria que, segundo a autora, engloba os seguintes transtornos: TDAH (Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade), TC (Transtorno de Conduta) e TOD (Transtorno Opositor-Desafiante). Essas análises demonstram a amplitude do problema relacionado a diferentes visões sobre como é abordado o comportamento da criança quando este foge às expectativas, tornando difícil para o adulto conduzir sua educação.

No Brasil, a busca por respostas para essa dificuldade tem contribuído para elevar o consumo de medicação controlada desde a primeira infância. É o que evidencia o Ministério da Saúde ao informar que o país é o segundo maior mercado consumidor de metilfenidato¹¹ do mundo, destacando que, em um período de 10 anos, houve um aumento de 775% no consumo desse medicamento em todo o país. O documento “Recomendações do Ministério da Saúde para Adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes” traz informações que nos auxiliam na compreensão dos fatores envolvidos nesse aumento do referido consumo:

O Centro de Vigilância Sanitária da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo (CVS/SES/SP) avaliou 553 notificações de suspeita de reações adversas associadas ao uso de metilfenidato, recebidas no período de dezembro de 2004 a junho de 2013. A análise de causalidade desses relatos indicou: *o uso indevido em crianças menores de 6 anos, faixa etária para a qual o uso está expressamente contraindicado em bula, causando reações adversas como sonolência, lentidão de movimento e atraso no desenvolvimento[...].* (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso).

O documento informa, ainda, que o crescimento desse consumo vem acompanhado de um maior índice de relatos sobre o abuso do medicamento em creches, escolas e centros de assistência social, associando tal fato à imprecisão diagnóstica, bem

¹¹ Medicamento comercializado sob os nomes de Ritalina ou Concerta. A informação na íntegra encontra-se disponível em:

<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/sas/saude-da-crianca-e-aleitamento-materno/noticias-saude-da-crianca-e-aleitamento-materno/19970-ministerio-da-saude-publica-recomendacoes-sobre-o-uso-abusivo-de-medicamentos-na-infancia>

como à impossibilidade de comprovar a ocorrência do transtorno por meio de exames laboratoriais, e acrescenta:

O boletim do SNGPC¹² afirma que “o uso do medicamento metilfenidato tem sido muito difundido nos últimos anos de forma, inclusive, equivocada, sendo utilizado como ‘droga da obediência’ e como instrumento de melhoria de desempenho seja de crianças, adolescentes ou adultos” O boletim BRATS¹³ afirma “Há evidências de que crianças que não possuem TDAH estariam sendo medicadas e casos da doença sendo tratados sem necessidade. O diagnóstico desse transtorno é dimensional, pois *envolve padrões típicos de comportamentos da faixa etária e os apresentados pelos indivíduos. Ademais, os sintomas do transtorno podem ser encontrados no comportamento de indivíduos com desenvolvimento típico [...]*”. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Nosso destaque busca evidenciar que o órgão responsável pelo gerenciamento dos produtos controlados adverte quanto ao risco de equívocos relacionados aos critérios para diagnóstico e às características do desenvolvimento infantil. Trata-se, pois, de um dos aspectos a serem investigados nesse estudo, que é, justamente, as relações entre as manifestações comportamentais que caracterizam necessidades desenvolvimentais próprias da faixa etária e os comportamentos apontados como “difíceis” ou prejudiciais para o trabalho pedagógico.

Além disso, de modo geral, os dados expostos acima nos fornecem um panorama a respeito das proporções que o problema aqui estudado tem alcançado no que se refere ao segmento da educação infantil. Esse destaque se faz necessário para o delineamento do fenômeno em foco nesse trabalho, por ilustrar com maior objetividade as consequências extremas da busca por explicações sobre o comportamento dos indivíduos, fundamentadas em concepções que afirmam que a causa para a conduta individual se encontra, exclusivamente, em processos internos, ou seja, alocados na mente ou no cérebro do indivíduo.

É importante esclarecer que os diagnósticos e a prescrição de medicação controlada para crianças de 0 a 6 anos não são o foco desse estudo, entretanto as condições em que se dão os encaminhamentos de alunos da educação infantil para atendimento junto a profissionais da área de saúde mental estão diretamente relacionadas com o problema da “*criança difícil*” – tal como proposto por Vigotski – e compõem nosso alvo de análise.

¹² Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados.

¹³ Boletim brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde

Assim, se considerarmos que os encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbio de comportamento ou de aprendizagem” são denominados pelos psicólogos como “queixa escolar” (ROCHA, 2000, p. 107), torna-se evidente a relação entre o que vem sendo denominado como “queixa escolar” na psicologia contemporânea e o problema levantado por Vigotski em torno daquilo que ele denominou como “criança difícil”.

Em suas origens, a queixa escolar fundamenta-se na visão clínica a partir da qual se aborda os problemas relacionados ao comportamento ou à aprendizagem, identificados na relação com o aluno, como distúrbios ou desvios individuais. Tal perspectiva vem sendo duramente criticada há algumas décadas por diversos autores, entre os quais destacamos: Patto (1990), Souza (2007), Souza (1996), Freller (1997), Meira (2003), Antunes (2003), Tanamachi (2000) Machado (1997), Viegas (2006), Angelluchi (2006), Moysés (1996), Colares (1996) entre outros. Tais autores denunciam a essência excludente, presente nas condições em que se efetivam os encaminhamentos de alunos de todas as idades para serem atendidos por profissionais da saúde mental, devido a supostos distúrbios individuais.

Ao longo de anos de produções teóricas e práticas, colocando em foco o compromisso ético da psicologia em relação à superação das tradicionais práticas classificatórias e normatizadoras, a psicologia escolar crítica tem subsidiado reflexões e ações que efetivamente analisam e denunciam o caráter ideológico presente nas abordagens psicológicas que tomam os problemas escolares como desvios individuais, bem como compreendem e intervêm no contexto escolar, no sentido de contribuir para que ocorram mudanças no cotidiano dessa instituição, tendo em vista o favorecimento da superação de práticas excludentes.

A visão crítica, entretanto, ainda não se mostra como concepção hegemônica no que se refere à queixa escolar. É o que mostra estudo elaborado por Leonardo, Leal e Rossato (2015), no qual os autores buscaram identificar as perspectivas teóricas e as concepções de queixa/fracasso escolar presentes em artigos científicos publicados entre 1996 e 2009 em indexadores nacionais e internacionais. Esse estudo revela que, em 67% das publicações analisadas, as reflexões sobre a queixa/fracasso escolar são centradas no indivíduo (aluno, professor ou família) e somente 5% das publicações trazem reflexões relacionadas à formação do professor ou do psicólogo envolvidos na situação em que se manifestam as queixas. Com relação às perspectivas teóricas adotadas pelos artigos

analisados, o estudo aponta que 65% dos textos analisados apresentam abordagem não crítica, 31,1% fundamentam-se em abordagem crítica e 3,9% apresentam o que os autores chamam de ecletismo, por adotarem um misto de ideias de autores críticos e não críticos.

A partir desses resultados, os pesquisadores destacam a necessidade de refletirmos sobre os motivos que levam a persistir uma produção significativa de estudos fundados na perspectiva individualizante em relação aos problemas escolares, em que pese o esforço histórico que foi empreendido por autores da área no sentido de superar essa visão, e destacam a função social normatizadora e classificatória, presente nas origens das práticas da psicologia na educação como um dos aspectos que contribuem para a predominância da visão clínica até os dias atuais.

A exposição acima cumpre a função de ressaltar que a produção da queixa escolar, aqui tomada como elemento presente na manifestação contemporânea do problema delineado nesse estudo, configura-se, historicamente, como um problema da educação escolar burguesa, alicerçado nas práticas educativas, tal como vêm sendo desenvolvidas na sociedade capitalista e cujas determinações constitutivas envolvem aspectos filosóficos, econômicos, políticos, psicológicos, didático-pedagógicos, entre outros. Assim, não se trata de um fenômeno psicológico, cuja dimensão educativa deve ser compreendida e explicada, somente pela psicologia.

Saviani (2002) nos orienta nessa análise, ao ressaltar a necessidade de as pesquisas educacionais considerarem os fenômenos educativos como ponto de partida e de chegada, passando por outras áreas com vistas a iluminar o problema pedagógico e não o contrário, ou seja,

[...] ao invés de considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc.; são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente tal atitude supõe aguçamento do espírito crítico dos educadores. (SAVIANI, 2002, p. 124-125).

Sem deixar de reconhecer os avanços que resultam das formulações da psicologia escolar crítica, no sentido de desvelar determinantes presentes na produção da queixa escolar, alertando para a necessidade de analisarmos as condições concretas em que se dá o encaminhamento de crianças para atendimento psicológico por parte da escola,

defendemos que é preciso ampliar a produção de estudos que abordem o problema desde a perspectiva da educação, tomando os conteúdos da psicologia como parte do arsenal conceitual que medeia a compreensão da manifestação das queixas escolares no bojo da prática educativa, para que assim se possa formular procedimentos pedagógicos efetivamente voltados para sua superação.

Desse modo, se cabe à psicologia enfrentar criticamente o problema da queixa escolar a partir da efetivação do encaminhamento da criança para atendimento, interessamos aqui desvelar os processos especificamente pedagógicos (cujos determinantes filosóficos, psicológicos e didáticos são constituintes), engendrados nas circunstâncias que antecedem ou que levam ao encaminhamento do aluno para atendimento psicológico.

Por esse motivo, não foi nosso intuito esmiuçar o problema da “queixa escolar” como tal, por considerarmos a efetividade das elaborações já produzidas sobre esse tema desde a perspectiva da psicologia. No entanto, ao tomarmos o conceito de “criança difícil” como referente teórico metodológico, tornou-se inevitável situarmos a queixa escolar como expressão contemporânea do problema posto como alvo dessa investigação.

Nossas análises, fundamentadas nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, revelam que a explicação da queixa escolar não está no aluno, no professor e muito menos na família, mas sim na gênese, estrutura e dinâmica de funcionamento da escola na sociedade capitalista. Entretanto, há que se aprofundar a compreensão sobre os determinantes presentes nas relações interpessoais com ênfase nos aspectos didático-pedagógicos em que a queixa escolar se manifesta concretamente, para que possamos desvelar esse fenômeno instrumentalizados por uma ação pedagógica, cientificamente fundamentada e intencionalmente voltada para a sua superação. O presente estudo se propõe a se unir ao arsenal teórico atualmente disponível, ampliando o universo categorial produzido para enfrentar esse problema.

Para tanto, propusemo-nos a adentrar o cotidiano escolar, buscando identificar relações entre o processo de estigmatização de alguns alunos da educação infantil e a dinâmica de formação do caráter da “criança difícil”. Nesse sentido, torna-se essencial explicitarmos nossa compreensão com relação ao conceito de estigma.

De acordo com Goffman, o termo estigma tem origem grega e era utilizado para fazer referência a sinais corporais que “[...] designavam algo de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava”. (GOFFMAN, 1978, p. 11, grifo do autor). Em sua análise relacionada ao processo de estigmatização dos indivíduos nos diferentes

grupos sociais, o autor contribui enormemente para compreendermos que:

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com as “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado os primeiros aspectos nos permitem prever sua categoria [...]. Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos e expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

O autor aprofunda o conceito de estigma afirmando que o termo será usado quando essas expectativas normativas forem frustradas e, em alusão a atributos físicos ou subjetivos, profundamente depreciativos. No contexto escolar, tal mecanismo pode se fazer presente nas situações em que o comportamento do aluno apresenta, regularmente, características que frustram as expectativas normativas postas nesse contexto. Por vezes, tais expectativas geram intervenções pedagógicas pautadas pela visão segundo a qual as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar devem-se, exclusivamente, a um distúrbio individual *daquela criança*. Para Patto (1997), quando encaminhadas para diagnóstico, conforme a classe social a que pertencem, essas crianças podem ser submetidas a exames que levam à conclusão de elas têm deficiências ou distúrbios mentais. No que se refere a esses encaminhamentos, a autora afirma:

[...] prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. (PATTO, 1997, p. 47).

É esse processo de estigmatização do comportamento infantil que buscamos destrinchar, ampliando nossa compreensão acerca da relação entre a conduta regular da criança que, segundo o professor, frequentemente traz dificuldades para a sua prática, as leis que regem o desenvolvimento humano, tal como postuladas pela psicologia histórico-cultural, e as condições de ensino em que, efetivamente, tais condutas se manifestam. Portanto, nossos esforços voltam-se para uma análise da gênese da dinâmica de formação do caráter para além de sua aparência, buscando conhecer essa dinâmica por meio da

apreensão daquilo que lhe é essencial, com o intuito de superar a visão que aponta a conduta como algo inerente às crianças, ou seja, considerando a instituição escolar em seu caráter social que, como afirma Patto (1997), só pode ser compreendida no interior das relações sociais de produção vigentes.

Essa exposição inicial do problema pode suscitar questionamentos relacionados à pertinência e viabilidade de estudar a formação do caráter, tomando como fonte de dados situações envolvendo crianças na primeira infância e na infância pré-escolar. Entretanto, nossa experiência de atuação em instituições de educação infantil, juntamente com os dados relativos aos diagnósticos de saúde mental na idade pré-escolar anteriormente apresentados, apontam para a necessidade de um aprofundamento científico no que se refere às relações entre a Educação Escolar e a dinâmica de formação do caráter, para a educação em geral e para a prática pedagógica na educação infantil em especial. Em outras palavras, afirmamos que esse fenômeno se constitui em “problema” e por isso deve ser compreendido em sua gênese para ser superado. Aqui vamos empreender esforços na compreensão filosófica do termo problema, por entendermos ser esse um aspecto fundamental nessa proposta de investigação.

Saviani (2002) resgata a problematicidade da palavra problema e afirma que, por vezes, encontramos a palavra problema como sinônimo de questão ou pergunta comum ou ainda significando alguma questão para a qual não temos resposta, nem tampouco é possível obtê-la. Entretanto, o autor atesta também que, apesar dos diversos usos, a essência do problema está na necessidade. Nas palavras do educador: “Assim, uma questão, em si, não caracteriza um problema; nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”. (SAVIANI, 2002, p.14).

Contudo, o autor destaca que não se trata de atribuir ao problema um caráter exclusivamente subjetivo, como pode sugerir a palavra necessidade. Para ele, a necessidade, como os demais aspectos da vida humana, tem um lado objetivo e outro subjetivo, dialeticamente relacionados, pois a necessidade só pode ser sentida em determinadas condições concretas.

Essa caracterização do termo problema nos fornece elementos para situar o tema “*A relação entre a dinâmica de formação do caráter e a Educação Escolar*” como um verdadeiro problema, no sentido filosófico do termo, atualmente enfrentado nos mais diversos níveis educacionais e cuja resolução, em que pesem os avanços teóricos, bem

como o reconhecimento do sucesso de algumas experiências particulares, ainda não foi alcançada. Nessa direção, entendemos ainda necessário o aprofundamento científico em relação à dinâmica de formação do caráter, pautado em uma perspectiva teórico-filosófica que busca superar as explicações idealistas ou inatistas, as quais localizam no indivíduo os problemas de comportamento, ressaltando as determinações orgânicas e/ou individuais e secundarizando o papel das condições em que se deu a formação dessas condutas individuais e que contribuem para sua manutenção.

Para tanto, situaremos a dinâmica de formação do caráter como fenômeno que se expressa pela ação do indivíduo, porém encontra-se fundamentado nas relações sociais de produção. Nesse sentido, destacamos a análise do sociólogo norte americano Richard Sennett, no livro intitulado *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Nessa obra, o autor estabelece relações entre a flexibilidade que caracteriza o novo capitalismo, imposta aos indivíduos nas relações de trabalho, e as características pessoais que se fazem necessárias ou vantajosas nessas relações e acabam por se instalarem no funcionamento geral do indivíduo.

Sennett (2015) destaca a contradição vivenciada por pessoas que buscam ter uma conduta ética e estável em meio à estruturação de relações trabalhistas, cujos valores preconizam a disponibilidade ao risco e à instabilidade como qualidades, conduzindo a relações pragmáticas e utilitárias no trabalho e fora dele. O autor afirma que a interdependência entre as características individuais e o processo de inserção dos indivíduos nas relações produtivas leva à estruturação de características que passam a compor o caráter dos indivíduos. As análises de Sennett (2015), além de corroborarem nossa defesa em relação ao cunho social e histórico do caráter humano, legitimam o destaque à educação escolar como prática social que interfere em sua formação.

Ressaltamos que o interesse pela educação infantil, além de se vincular ao nosso compromisso político-pedagógico com este segmento, busca contemplar também um princípio metodológico em que se postula que a compreensão de um fenômeno requer, para além da descrição de sua ocorrência, a descoberta dos elementos histórico-sociais que determinaram sua origem, bem como das leis que regem seu desenvolvimento. Ao considerarmos a educação infantil como o primeiro nível da educação escolar, vislumbramos que a mesma se constitui como espaço potencial para a compreensão da origem e do desenvolvimento do processo de formação das características que se tornam recorrentes na conduta dos alunos. Desse modo, entendemos que, ao investigar a dinâmica

de formação do caráter das crianças, cujas características regulares são alvo das queixas escolares, o presente estudo apresenta-se como subsídio para ampliar a compreensão a respeito das influências do processo educativo sobre a formação das características singulares dos alunos na educação infantil de um modo geral.

Tal entendimento fundamenta-se em pressupostos da psicologia histórico-cultural, os quais destacam que o comportamento individual não ocorre independentemente das condições concretas de vida do indivíduo, pois se insere nas relações sociais estabelecidas para com ele. Portanto, postula-se que a conduta da “criança difícil” não pode se desenvolver apartada das condições presentes no próprio sistema escolar e das relações interpessoais calcadas nessas condições.

Nesse sentido, compartilhamos nossa compreensão acerca do processo de estigmatização de alguns alunos como um fenômeno institucional constituído pelo percurso histórico-social, a partir do qual se estabeleceu a função social atribuída à escola pela burguesia e seu papel na formação de indivíduos adaptados a essa ordem social. Assim, tal classificação só pode ser feita pelo professor a partir de uma comparação entre os alunos, que são classificados conforme determinadas expectativas do professor.

Devemos ressaltar que os determinantes estruturais presentes no processo de formação das expectativas trazidas pelo professor envolvem suas concepções de sociedade, de desenvolvimento humano, de infância, de educação e de escola, as quais, muitas vezes, desconsideram as necessidades presentes nos diversos momentos do desenvolvimento infantil.

Sem negligenciar esse aspecto estrutural do problema, reiteramos a necessidade de se considerar que, no processo de desenvolvimento individual, as condições em que se estabelecem as relações interpessoais entre adultos e crianças podem favorecer o surgimento e a manutenção de “modos de agir”, os quais limitam o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, apontando os determinantes psicológicos presentes nas situações em que tais modos de agir se manifestam e, ao mesmo tempo, como contraponto aos enfoques diagnosticadores e classificatórios do comportamento infantil, destacamos as análises em que Vigotski (1997) afirma que as características observadas na conduta da “criança difícil” fazem parte de um fenômeno cuja origem é fundamentalmente social. Tomando a escola como componente estruturante das relações sociais das crianças,

ressaltamos a inevitável influência exercida pela educação escolar na dinâmica de formação do caráter dos alunos.

Diante do exposto, inferimos que a intervenção do professor e a organização do ensino na educação infantil influenciam a conduta futura do aluno, podendo contribuir tanto para a manutenção quanto para a superação dos traços de caráter que tornam difícil o trato com ele. Ao nos dedicarmos a esta questão, apostamos na possibilidade de produzir conhecimentos que efetivamente contribuam para a organização do cotidiano de professores e alunos no sentido do seu pleno desenvolvimento.

Considerando que as relações sociais subsidiam a dinâmica de formação dos indivíduos singulares, destacamos a organização do ensino na Educação Infantil, tal como proposta por Pasqualini (2010), como um elemento central para compreendermos as determinações constitutivas da dinâmica de formação do caráter no contexto escolar. Dessa forma, buscamos analisar como a organização do ensino incide sobre a dinâmica de formação do caráter na educação infantil e, mais especificamente, quais são os aspectos da organização do ensino que podem favorecer a superação da dinâmica instalada na formação do caráter da “criança difícil”.

Sendo assim, nosso objeto de pesquisa determina que coloquemos em foco nessa investigação as relações entre o modo como o ensino está organizado na situação observada e a dinâmica de formação do caráter da criança difícil. Para tanto, destacaremos três aspectos a serem aprofundados nesse estudo: a) A influência das correntes filosóficas essencialistas e existencialistas na concepção dos professores e outros agentes educativos no que se refere à formação do caráter dos indivíduos; b) A compreensão de que o conhecimento produzido pelos autores da psicologia histórico-cultural sobre a dinâmica de formação do caráter fornece subsídios teóricos para a superação da dicotomia entre essência e existência na educação; c) A organização do ensino de forma coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica fornece subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que pode incidir sobre a dinâmica de formação do caráter da criança difícil, favorecendo a superação das dificuldades presentes nessa relação.

Entendemos que para superarmos o modo estigmatizante de lidar com os alunos, profissionais que atuam na área necessitam compreender cientificamente as leis que regem o desenvolvimento da criança, bem como as tendências presentes na dinâmica de formação do “caráter” que orientam a conduta de cada uma, tendo em vista a consolidação de uma escola na qual os processos educacionais estejam efetivamente a serviço do

máximo desenvolvimento humano, ainda que nos limites de uma sociedade capitalista, porém com vistas à sua superação.

Em face dessa compreensão do problema, formulamos quatro **hipóteses** que nortearam a presente investigação. A primeira delas aponta na direção de que as concepções dos professores e educadores sobre as causas dos comportamentos considerados inadequados expressam a controvérsia filosófica entre essência e existência historicamente instituída pelo pensamento pedagógico. Outra hipótese que conduziu nossas análises foi a ideia segundo a qual o arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural nos fornece subsídios que contribuem para superação da dicotomia essência/existência, sendo o conceito de caráter uma categoria teórica que subsidia uma análise dialética das relações entre esses dois aspectos da formação humana.

Além disso, hipotetizamos também que algumas das ações/atitudes do aluno que o professor considera inadequadas são manifestações características do período do desenvolvimento infantil no qual esse aluno se encontra, tal como apontadas pela psicologia histórico-cultural. Por fim, destacamos a hipótese de que a organização do ensino fundada em concepções que referendam a dicotomização entre essência e existência, bem como no desconhecimento das características do desenvolvimento infantil, podem gerar condutas do professor que contribuem para acirrar aspectos das crises típicas dos períodos de transição, influenciando a dinâmica de constituição do caráter desse aluno de tal forma que aquilo que seriam traços transitórios de conduta, associados às necessidades presentes no período crítico, passem a ser parte do eixo central de conduta desse aluno.

A partir das hipóteses apresentadas, nosso **objetivo geral** é analisar os mecanismos interpessoais e intersíquicos presentes na dinâmica de formação das características recorrentes na conduta do aluno, apontadas como inadequadas do ponto de vista do professor, e suas relações com a organização do ensino na Educação Infantil. Esse objetivo contém as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais são os mecanismos interpessoais e intersíquicos presentes na dinâmica de formação das características recorrentes na conduta do aluno, que são apontadas como inadequadas do ponto de vista do professor? b) Que relações podem ser estabelecidas entre as ações do aluno que o professor associa às características regulares da sua conduta, que são apontadas como inadequadas, e as manifestações características do período do desenvolvimento infantil no qual esse aluno se encontra, tal como proposto pela psicologia histórico-cultural? c)

Que relações podem ser estabelecidas entre as condições de ensino em que se desenvolve a prática pedagógica na educação infantil e as manifestações comportamentais que são vistas como inadequadas pelos professores?

Com o intuito de responder a essas perguntas, realizamos uma pesquisa de campo, caracterizada como um estudo de caso, junto a uma escola de educação infantil de um município de médio porte localizado no interior do Estado de São Paulo. Buscando garantir a coerência entre os princípios metodológicos assumidos nesse estudo e a natureza do fenômeno estudado, tornou-se necessário traçar algumas estratégias de acesso à sua manifestação empírica. Por partirmos de uma perspectiva em que se postula que o fenômeno em foco não se encerra nas ações da criança e do professor e nem tampouco prescinde da análise destas para ser compreendido em sua totalidade, tornou-se necessário considerar os indícios do problema em todo o percurso trilhado, para viabilizar a definição do caso em que focamos nossas análises.

Assim, optamos por sistematizar, em um diário de campo, todas as atividades que desenvolvemos em função da obtenção dos dados, desde o contato com a profissional responsável pelo órgão público gestor da educação infantil, com vista à autorização da pesquisa e definição da escola em que ela se realizaria, que se deu em setembro de 2015, até os registros diários de observação, elaborados em dez dias, compreendidos entre abril e junho de 2016, período durante o qual realizamos a observação da rotina e registros videográficos das atividades pedagógicas ministradas para a turma em que nosso sujeito de pesquisa estava matriculado. Esse procedimento se fez necessário por entendermos que, em cada uma dessas situações, havia fatos que foram tomados como indícios dos múltiplos determinantes que constituem a origem, estrutura e a dinâmica de funcionamento do problema investigado.

A partir dos dados obtidos, identificamos a *intencionalidade dos atos humanos* como unidade de análise que possibilita compreender as determinações presentes na dinâmica em que se dão as interações entre a criança difícil e as demais pessoas. Com o intuito de captar elementos do contexto em que emergem as situações nas quais algumas ações da conduta do aluno são apontadas por professores ou outros agentes educativos como inadequadas, tais situações foram denominadas como *episódios de interação conflitiva*, cuja análise foi elaborada à luz da unidade dialética *forma-conteúdo*, buscando identificar a forma e o conteúdo presentes nos atos manifestos pela criança e por seus interlocutores em cada episódio de interação conflitiva.

Com isso, visamos fornecer subsídios para a formação de professores por meio de elementos que corroborem a compreensão acerca da relação entre ações infantis vistas como inadequadas e aspectos do desenvolvimento humano postulados pela psicologia histórico-cultural para a faixa etária.

Para expor nossas análises, iniciaremos com um capítulo no qual apresentaremos os princípios metodológicos norteadores desse estudo. A partir dessa perspectiva, apresentaremos também uma síntese inicial do caso estudado por meio da exposição dos procedimentos adotados como estratégias de aproximação de nosso objeto de estudo.

Nos três capítulos seguintes, apresentaremos uma articulação entre os conceitos teóricos discutidos e as situações empíricas em que tais conceitos ganham concreticidade pela presença de fatos que foram tomados como indícios da manifestação dos conceitos discutidos. Tais análises serão apresentadas de acordo com os objetivos de cada um desses capítulos, a saber:

No segundo capítulo buscamos resgatar o processo histórico de individualização, caracterizando a escola como uma forma historicamente constituída de intervir na formação individual que tem sido palco de disputas ideológicas entre grupos da sociedade, no que se refere ao papel que esta instituição deve cumprir na formação das novas gerações.

O terceiro capítulo visa apresentar as categorias teóricas da psicologia histórico-cultural, tendo em vista a compreensão dos aspectos envolvidos na dinâmica de formação do caráter da “criança difícil”, com ênfase em algumas contribuições da psicologia para a superação da dicotomia essência/existência. A partir da delimitação do problema da dinâmica de formação do caráter na educação escolar e da explicitação, cientificamente fundamentada, da condicionabilidade mútua entre ambos, o quarto capítulo visa cumprir o retorno à seara pedagógica, com ênfase na forma como esses fenômenos se manifestam no cotidiano de uma escola de educação infantil.

1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO: ESTUDO DE CASO E A DIALÉTICA ENTRE SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL

Tomando como objeto de estudo a prática pedagógica na tentativa de apreender, no movimento de uma situação particular em que essa prática se expressa, as interconexões entre a educação escolar e a dinâmica de formação do caráter, com ênfase em um aluno que regularmente manifesta comportamentos considerados empecilhos para o trabalho pedagógico do ponto de vista dos professores, iniciaremos apresentando os pressupostos que orientaram a escolha dos procedimentos adotados. Apresentaremos, de partida, os princípios fundantes do método materialista histórico-dialético para, em seguida, apresentarmos informações gerais sobre a realidade encontrada na situação particular que servirá de base para nossas análises.

Em nosso delineamento metodológico, identificamos a necessidade de nos aproximar de uma situação particular em que pudéssemos ter acesso à manifestação empírica do problema a ser investigado, qual seja: determinações presentes nas relações estabelecidas com uma criança que estivesse frequentando uma instituição pública de educação infantil e cujos professores considerassem que seu comportamento frequentemente dificultasse o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano escolar. Tal demanda, aparentemente, nos aproxima das pesquisas qualitativas que são classificadas como “estudo de caso”, trazendo a necessidade de explicitarmos, entre as diversas abordagens teóricas, nosso posicionamento epistemológico em relação aos estudos científicos com foco em um indivíduo.

Nas ciências sociais, uma das críticas dirigidas às pesquisas que se propõem a estudar um caso único refere-se ao grau de confiabilidade científica que pode ser atribuído a esse tipo de pesquisa. Yin (2010) apresenta uma extensa análise em que rebate as críticas ao estudo de caso, diferenciando-o da etnografia e da pesquisa participante e sistematizando diversas estratégias a serem adotadas pelo pesquisador, de acordo com as necessidades inerentes ao seu objeto. Entretanto, apesar das contribuições de Yin em relação à necessidade de sistematização e rigor no planejamento, coleta, análise e apresentação do caso estudado, discordamos do autor no que se refere à afirmação do estudo de caso como um método que, entre outros, pode ser adotado em pesquisas nas ciências sociais. Pautando-nos no método materialista histórico-dialético, entendemos o

estudo de caso como um procedimento metodológico e, assim, posicionamo-nos criticamente em relação ao que vem sendo denominado como pesquisa qualitativa.

Com o intuito de esclarecer nosso posicionamento, recuperamos a crítica apresentada por Martins (2006) sobre as divergências entre o conjunto de concepções e procedimentos que caracterizam o universo metodológico das pesquisas qualitativas e os princípios do método materialista histórico-dialético. Nessa análise, a autora explicita que, ainda que se contraponham às metodologias positivistas, as pesquisas qualitativas centram seus fundamentos na descrição e compreensão dos fenômenos observados pelo pesquisador a partir de sua inserção no campo de pesquisa, a quem cabe, orientando-se pela descrição dos fatos, compreender as representações e significações que os sujeitos envolvidos atribuem à realidade por eles vivenciada. Tal conduta leva a análises restritas aos aspectos presentes na particularidade observada bem como limitadas às esferas da empiria captada, o que conduz à dicotomização entre a realidade a ser estudada e a totalidade social da qual a situação que o pesquisador teve acesso é parte.

Martins (2006) revela que ao centrar-se na particularidade observada, sem buscar as vinculações entre esta e a universalidade, tais pesquisas acabam por restringir suas considerações à forma aparente de manifestação do real, perdendo o alcance de análises quanto ao conteúdo a partir do qual essa forma se manifesta. A autora ressalta que ao tomar a dialética entre singular-particular-universal como categoria de análise, o método materialista histórico-dialético supera por incorporação as metodologias qualitativas:

A partir dessas considerações nos parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos, quer sobre a totalidade social, tomando qualquer um deles separadamente. Esta afirmação, entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2006, p. 12).

Buscando convergir com essa perspectiva metodológica, ressaltamos que na presente pesquisa, tendo como procedimento o estudo de caso, nos dedicamos a adotar estratégias que ampliassem as possibilidades de compreendermos como a singularidade do aluno, que é sujeito dessa pesquisa, vem se construindo na universalidade das relações sociais e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza nessa

singularidade, tendo a situação particular em que ele está inserido como mediação, visto que, nessa perspectiva, cada indivíduo é compreendido como:

Uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana, que é uma atividade social – o trabalho – nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social histórico que é criado o humano do homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade. (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

A partir do exposto acima, Oliveira (2005) situa a dialética entre o singular-particular-universal como categoria central para as análises na perspectiva do método materialista histórico-dialético, contrapondo-se à crítica frequente de que a análise marxiana oblitera as necessidades dos indivíduos e dissolve-os na coletividade de sua classe. A análise radical da obra de Marx revela justamente o contrário, pois a exigência metodológica de não desvincular as análises teóricas de sua base material nos conduz a análises de manifestações que têm sua gênese na prática social, cuja concretude se materializa nas objetivações dos indivíduos.

Portanto, encontra-se em Marx uma teoria social, cujo cerne é a crítica radical da sociedade capitalista, tendo em vista uma nova sociabilidade em que a cisão entre indivíduo e gênero seja superada. Lima (2015) defende a centralidade da teoria social formulada por Marx, na qual fundamenta sua crítica à sociabilidade que caracteriza a sociedade mercantil:

Nessa perspectiva contempla-se não mais uma teoria do capitalismo passível de engendrar uma correspondente teoria do Estado, mas uma teoria social que toma a forma da crítica às engrenagens econômicas do capitalismo e que transborda, ainda que em grau textualmente menos desenvolvido, numa crítica à dimensão política da sociedade mercantil. Na elaboração marxiana, o sentido da crítica econômica e o sentido da crítica política residem ambos na unidade de sua crítica à sociabilidade moderna. (LIMA, 2015, p. 9).

No texto “Sobre o suicídio” (2006), encontramos, a partir de Marx, uma análise detalhada dessa sociabilidade, explicitando os elementos presentes na sociedade burguesa que contribuem para o suicídio, fenômeno cuja manifestação pode parecer fruto de uma

decisão exclusivamente individual. Nesse texto, Marx, em parceria com o agente de polícia Jacques Peuchet, nos fornecem um brilhante exemplo de uma análise pautada na dialética singular-particular-universal, desvelando as relações entre a vida individual e a vida coletiva, ao explicitar os elos entre as necessidades e desejos de cada indivíduo e as necessidades impostas por uma sociedade baseada em relações de exploração e opressão. A contribuição desse texto para as análises a serem desenvolvidas no presente estudo foi a explicitação da total impossibilidade de cisão entre o individual e o coletivo, bem como a necessidade de analisar criticamente todas as instâncias da vida social:

A crítica da sociedade burguesa não se pode limitar à questão da exploração econômica – por mais importante que seja. Ela deve assumir um caráter social e ético, incluindo todos os seus profundos e múltiplos aspectos opressivos. A natureza desumana da sociedade capitalista fere os indivíduos das mais diversas origens sociais. (LOWY, 2006, p. 16).

Outra posição de Marx (2006, p. 44) que nos fornece pistas para trilharmos nosso caminho metodológico é a afirmação de que “[...] a classificação das diferentes causas do suicídio deveria ser a classificação dos próprios defeitos de nossa sociedade”. Analogamente, entendemos que a classificação dos diferentes casos de desvio ou de estigmatização do comportamento dos alunos pela escola, ao invés de servir para classificar ou tipificar os alunos, deve subsidiar a classificação dos limites da educação escolar burguesa, ou seja, deve nos revelar em que essa forma está limitando o desenvolvimento dos indivíduos, bem como, a partir da identificação desses limites, quais as possibilidades de atuar pedagogicamente a favor de sua superação, ainda que nos limites da ordem social ora vigente. Afirmamos que esse foi o intuito de estudarmos esse caso, aqui tomado como uma manifestação singular que traz elementos da universalidade presentes na realidade educacional.

1.1 Princípios do método materialista histórico-dialético e a apreensão da realidade pelo pensamento

Iniciamos pela reflexão sobre nosso posicionamento teórico-metodológico em relação ao estudo de caso. Contudo, por se tratar da análise das relações estabelecidas por um indivíduo concreto, temos que estas se dão em determinada realidade, cabendo, portanto, esclarecermos o que estamos considerando como realidade e como compreendemos a produção de conhecimento sobre essa realidade. Tal reflexão se faz

necessária devido à compreensão científica em torno do que seja a realidade e ao fato de não ser um consenso a possibilidade de produzir conhecimento sobre ela, pois há uma variedade de explicações a esse respeito e essa variação reitera as análises que apresentaremos mais adiante sobre o percurso ideológico trilhado pelo pensamento filosófico burguês ao longo da história. Feito esse esclarecimento, afirmamos, a partir de Marx e Engels (2001), que concebemos a realidade como algo que existe independentemente da consciência que os seres humanos tenham sobre ela.

Em síntese, partimos do pressuposto segundo o qual a realidade existe, não somente como materialidade objetivada, mas também como processualidade alicerçada no movimento de objetivação das subjetivações e subjetivação das objetivações. Desse modo, a análise da realidade objetiva, ou seja, da materialidade objetivada no real, tomada em sua forma aparente, nos revela aspectos superficiais da realidade, visto que sua estrutura, origem, funcionamento e tendências futuras só podem ser apreendidas pela análise da processualidade que a constitui.

A respeito do movimento que constitui o real, Konder (2008) resgata a ideia da transformação permanente que o caracteriza, estabelecendo um constante “*vir a ser*”, aspecto metodológico que será essencial para compreendermos a dinâmica de formação do caráter, abordada no terceiro capítulo. É importante esclarecer que não se trata de um mero exercício de previsão aleatória, baseada em suposições sobre o futuro, pois, nessa perspectiva metodológica, o “*devir*” é um componente do movimento do real, cujo alicerce são as conexões que existem entre o que a realidade já foi, o que ela é e o que ela pode vir a ser, ou seja, a captação das mediações e contradições a ela inerentes e a identificação das tendências de seu movimento.

Sendo a realidade o movimento dinâmico edificado por meio do trabalho e que encerra a materialidade diretamente acessível aos sentidos e os processos constituídos a partir e no interior dela, cabe agora situarmos o conhecimento científico como processo historicamente implementado pelos seres humanos para ampliar a compreensão dessa realidade, no afã de resolver problemas observados no contato direto com a realidade em movimento.

Os órgãos dos sentidos possibilitam captar a realidade em sua aparência como materialidade empírica objetivada na existência, porém a processualidade histórica e dinâmica que caracteriza o real só pode ser alcançada pela compreensão humana por meio do reconhecimento de processos que não estão diretamente disponíveis aos sentidos. Esse

movimento do pensamento para compreender a realidade para além de sua aparência tem no conhecimento científico sua máxima expressão. Por meio dele torna-se possível chegar à essência dos fenômenos e identificar como a realidade em sua totalidade articula-se com a aparência inicialmente percebida, ressignificando-a, ou seja, transformando a percepção inicial em uma nova percepção.

Trata-se de uma compreensão segundo a qual, para produzir o conhecimento científico, o pesquisador parte de uma materialidade cujas características observáveis conduzem-no a abstrações relacionadas aos processos que foram necessários para que essa materialidade observada se objetivasse tal como se apresenta, para que possa, então, reconduzir o pensamento às objetivações inicialmente observadas como manifestações isoladas, mas agora enriquecidas pelas conexões que mantém com a *totalidade* e dinamizadas pela identificação das mediações e *contradições* que lhe conferem movimento.

Destacamos que a realidade antecede e é sempre mais ampla que o conhecimento, visto que esse se constitui do esforço por conferir inteligibilidade à primeira. Konder (2008, p. 35) esclarece que “[...] o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização”, isto porque ambos estão sempre vinculados a um todo, cujas partes se intervenculam de forma dinâmica e por diversas determinações hierarquicamente relacionadas. Assim, o conhecimento refere-se a uma visão de conjunto que tem como conteúdo uma síntese provisória em que, para além de identificar as partes que compõe esse todo, apreende-se, por sucessivas aproximações, as diversas conexões que se estabelecem entre elas.

A provisoriedade da síntese está condicionada ao fato de que “[...] a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (KONDER, 2008, p. 36), o que não anula a necessidade de elaborar sínteses para orientar nossa compreensão e ação diante dos problemas com os quais nos defrontamos em nossa prática, pois segundo o autor:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2008, p. 35, grifo do autor).

A categoria que nos instrumentaliza para alcançar a visão de conjunto mencionada pelo autor é a categoria “totalidade”. Tratando-se de um estudo que tem como ponto de partida as relações que se estabelecem com um aluno, cabe ressaltar que, na perspectiva aqui adotada, é a totalidade que nos possibilita alcançar as dimensões epistemológicas e ontológicas para que se possa compreender aspectos universais manifestados nas relações vivenciadas por um indivíduo singular em uma situação particular.

Para Ciavatta (2016), a totalidade é o universo no qual emergem os problemas científicos e a realidade, ao ser reconstruída historicamente, nos coloca em contato com essa totalidade, ou seja, com a amplitude dos fenômenos, para além daquelas manifestações imediatas que estão acessíveis aos sentidos de forma espontânea. Somente por meio da categoria de totalidade é possível buscar os nexos que nos permitem compreender os problemas presentes na realidade em seu movimento, naquilo que foram, naquilo que são e nas suas tendências futuras, a partir de uma projeção real, cujo fundamento está alicerçado nas leis presentes no seu surgimento e no seu funcionamento atual. A articulação entre esses dois aspectos nos permite captar de forma racional suas tendências futuras.

Tal perspectiva, muito além de nos levar a uma decomposição, classificação e estruturação dos fenômenos, nos coloca diante da necessidade de, a partir de uma fragmentação inicial, buscar: “[...] as articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de realidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo”. (CIAVATTA, 2016, p. 210).

Kosick acrescenta que a totalidade não corresponde a todos os fatos, pois totalidade significa: “[...] realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (1976, p. 44, grifo do autor).

Ciavatta (2016) expõe que os problemas que se encontram no interior das relações sociais precisam ser delimitados como objetos de estudo científico e essa delimitação envolve o próprio método de investigação, ou seja, o objeto não está dado, nós não o delimitamos previamente de forma precisa para, só então, analisar quais procedimentos nos aproximaria dele. A delimitação do objeto envolve o próprio método de investigação e, nesse sentido, precisa estar aberta, do ponto de vista dos procedimentos, às demandas que vão emergindo da própria busca por aprimorar a delimitação do objeto. Isto não quer dizer que a escolha dos procedimentos seja feita de forma espontaneísta e intuitiva por

parte do pesquisador; pois, ao contrário, este precisa ter os fundamentos teórico-metodológicos internalizados para que, a partir do movimento da realidade, possa captar estratégias que o levem à aproximação do movimento do objeto tal como ele se põe no real.

Saviani (2015) destaca a gênese do problema científico como um processo que ocorre antes mesmo da observação cientificamente orientada. O autor afirma que não há investigação em que se descubra o problema de pesquisa já na observação dos fatos a serem pesquisados. De outro modo, o problema formula-se no pensamento do pesquisador a partir de sua experiência com as situações em que o fenômeno estudado se manifesta. No entanto, a angústia que mobiliza o interesse pela pesquisa científica do fenômeno é o que leva o pesquisador a delimitar seu problema de pesquisa para, a partir desta apreciação sistemática da questão a ser estudada, voltar-se para uma situação específica em que se dê a manifestação empírica do fenômeno que se quer investigar.

No que se refere ao presente estudo, como mencionamos na introdução, o problema aqui investigado teve sua formulação ao longo de alguns anos de estudos sobre o desenvolvimento humano, articulados à atuação como profissional em escolas de educação infantil nas mais diversas funções. Foi a ampliação da clareza teórica sobre os princípios metodológicos e o aprofundamento conceitual sobre o tema estudado, aprimorado pelo contato cotidiano com a prática pedagógica, que orientou nossas decisões quanto aos procedimentos que viabilizariam nossa aproximação do objeto investigado.

A definição do objeto mostra-se, portanto, como tarefa de extrema relevância metodológica; pois, sendo necessariamente um aspecto da realidade, a formulação do objeto de investigação no pensamento nos impõe o esforço da captação de seu movimento na realidade ainda que a complexidade do fenômeno nos pareça inacessível à razão. Tomando como objeto a relação entre educação e trabalho, Ciavatta (2016, p. 231) complementa essa reflexão ressaltando que:

A relação entre trabalho e educação, enquanto objeto do pensamento é uma categoria lógica que assinala uma determinada aproximação entre aspectos da realidade social. Do ponto de vista formal, a afirmação dessa relação nada nos diz sobre sua natureza, sua origem e seus desdobramentos. Entretanto, do ponto de vista ontológico, essa relação existe enquanto realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente. Sua apreensão supõe instrumentos de pensamento capazes de dar conta da complexidade dessa determinação. Como

mediação, ou seja, como uma forma de objetivação da realidade social, o conhecimento da relação trabalho e educação implica o reconhecimento do caráter das relações que se estabelecem em uma determinada totalidade.

Analogamente, do ponto de vista formal, a afirmação da relação entre a formação do caráter e a educação escolar, apesar de nos remeter a uma aproximação entre aspectos da realidade social, nada nos revela sobre a processualidade aí embutida. Porém, do ponto de vista ontológico, essa relação existe e as contradições que a caracterizam se evidenciam no cotidiano da prática pedagógica aqui tomada como lócus no qual se estabelecem as relações sociais, cujo conteúdo revela os nexos que intervenculam os aspectos em foco.

Uma vez explicitada a relação entre realidade, totalidade e a delimitação de um objeto de conhecimento, cabe agora situarmos as categorias mediação e contradição como referentes conceituais que nos permitem transitar entre o objeto e a totalidade da qual ele é um componente. De acordo com Konder (2008), as mediações e contradições são o “recheio” das sínteses elaboradas a respeito da totalidade estudada e é por meio delas que identificamos os elos que unem as partes constitutivas do todo caótico percebido antes da análise.

Em sua exposição sobre a categoria mediação, o autor recupera as dimensões objetiva e processual que compõe o movimento da realidade ao afirmar que: “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e uma dimensão mediada (que a gente vai descobrindo e reconstruindo aos poucos)”. Esse trabalho de descoberta e reconstrução corresponde à identificação das mediações, ou seja, trata-se das abstrações necessárias para recuperar os processos envolvidos no movimento histórico que levou o fenômeno estudado a adquirir forma de manifestação particularmente observada no contato com a realidade investigada. (KONDER, 2008, p. 45).

É importante compreender a complexidade que caracteriza as mediações, diferenciando-as da ideia de meio. Essa diferenciação é destacada por Ciavatta (2016) a partir do exemplo mencionado por Bruno Latour em relação ao valor que teria uma pista de pouso construída no interior de uma floresta para um etnólogo. A autora esclarece que a pista é meio porque, em sua forma acabada, representa um caminho, uma via de acesso do etnólogo, possibilitando o contato com seu objeto de estudo. No entanto, em um segundo nível, a pista também é mediação, pois é produto de processos complexos

envolvidos nas relações em que se deu a ocorrência dos fatos que levaram à sua construção, desde a necessidade que deu origem à ideia de construí-la até apresentá-la como um meio de acesso à floresta:

Nesse segundo nível, não estamos falando de um meio, mas de processos mais complexos, com significados diversos dependendo dos sujeitos atuantes e da própria dinâmica dos fenômenos envolvidos na abertura e no uso da pista. Entendemos que esse segundo nível vai além da aparência da pista como meio, é o mundo das mediações, dos processos sociais (econômicos, técnicos, políticos, ambientais, científicos, etc.) da essência oculta do fenômeno. São as relações articuladas que são reconstruídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo. (CIAVATTA, 2016, p. 224).

O caminho para a identificação dos processos ocultos que caracterizam as mediações presentes no fenômeno nos coloca em contato com as contradições. No que se refere às contradições, Konder (2008, p. 46) postula que se trata de “um elemento insuprimível da realidade”. Segundo o autor, as contradições se expressam nas diferenças que se estabelecem entre as partes que compõe o todo, as quais possuem elementos de identidade e de não identidade, que as tornam contraditórias entre si.

Cabe ressaltar, como fazem Oliveira, Almeida e Arnoni (2006), que a contradição é diferente de contraposição. Os autores esclarecem que a contradição ocorre na medida que dois fenômenos, opostos entre si, são complementares, ou seja, trata-se de uma união de contrários não antagônicos. Já a contraposição envolve fenômenos opostos, determinados por um antagonismo que implica a exclusão mútua entre ambos. Os autores diferenciam as formas de relação entre opostos, afirmando que para os opostos complementares a contradição representa a tensão necessária para que ambos se fortaleçam em seu movimento contraditório; no entanto, quando se trata de opostos antagônicos, a contradição entre eles deve ser superada. A compreensão da categoria contradição será essencial para analisarmos a relação entre professor e aluno que será abordada no quarto capítulo.

O aprofundamento em relação às categorias anteriormente apresentadas se fez metodologicamente necessário, tendo em vista que nossos esforços foram dirigidos para a adoção de estratégias que possibilitassem uma apreensão da realidade estudada cujo fundamento fosse a lógica dialética materialista, a qual diferencia-se da lógica metafísica. Prado Junior (1960) apresenta uma diferenciação entre essas duas formas de apreensão

da realidade pelo pensamento, cuja exposição é de fundamental importância para a compreensão dos procedimentos metodológicos que adotamos no presente estudo:

A Dialética é essencialmente um método de pensamento e conhecimento, tanto quanto a Metafísica; constitui uma *maneira* de considerar os assuntos que são objeto do pensamento e do conhecimento, tanto quanto a metafísica constitui *outra maneira* de fazê-lo. Em suma, qualquer assunto pode ser considerado metafisicamente ou dialeticamente. Se considerarmos por exemplo o Universo em geral de um ponto de vista metafísico, como ocorre generalizadamente entre os filósofos da tradição clássica, bem como no comum dos homens de nossa época, êle (o Universo) se apresentará como um aglomerado de “coisas” ou “entidades” distintas, embora ligadas e relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais “coisas” ou “entidades” [...] Em suma, o que interessa fundamentalmente à Metafísica na consideração do Universo, e o que constitui seu ponto de partida em qualquer indagação são sempre os indivíduos que compõem aquele Universo e a individualidade deles.

A Dialética pelo contrário não vê o Universo sob esse prisma – ou antes, pelo método ou maneira de ver da Dialética não é assim que se oferece o Universo à nossa observação e consideração – Ela (a Dialética) não considera primeiramente os indivíduos (“seres”, “coisas”, “entidades”) para depois disso considerar suas relações recíprocas, fazendo essas derivar da individualidade ou essência daqueles indivíduos como pratica a metafísica, isto é, para exemplificarmos, a Dialética não considera primeiro o “ser humano” para depois considerar, como derivadas desse indivíduo humano, suas relações sociais [...]. (PRADO JÚNIOR, 1960, p. 9-10, grifo do autor).

Nesse trecho, o autor traz, precisamente, o fio condutor que orientou nossas escolhas procedimentais, visto que, dada a natureza de nosso objeto de estudo, prevíamos um alto risco de que nossa inserção na realidade estudada nos conduzisse a uma atuação em que enfatizássemos o contato direto com o principal sujeito da pesquisa, o que, além de comprometer as possibilidades de análise do fenômeno em sua totalidade, poderia tornar-se mais um elemento de estigmatização e personificação do problema em estudo.

Compreendemos que a busca por nos orientarmos pela lógica dialética nos levaria a identificar oportunidades de atividades em que os aspectos relacionais do problema se manifestassem para além da observação direta do comportamento e da filmagem das atividades envolvendo a criança que, vale destacar, veio a se constituir como sujeito dessa pesquisa no processo de investigação. Nesse sentido, a palavra esforço não cumpre apenas o papel de figura de linguagem, trata-se literalmente disso, pois essa não é uma lógica com a qual estamos acostumados a pensar, como afirma Prado Junior (1960, p. 9):

A grande dificuldade que apresentam a análise e exposição da Dialética materialista está em que tal análise e exposição giram aparentemente, à luz da Lógica formal clássica, (que constitui nossa maneira ordinária, tenhamos disso consciência ou não, de pensar e raciocinar, maneira essa consolidada por séculos de tradição ideológica, e por isso tão solidamente implantada no espírito ou inteligência da generalidade dos homens e da sua cultura) giram em círculo vicioso: para compreender a Dialética é preciso pensar dialeticamente, isto é, conhecer a Dialética para conhecê-la; e isso porque se na análise dela recorreremos a nossos processos habituais de pensamento e raciocínio, que são os da lógica metafísica, o que teremos será uma visão ou interpretação metafísica da dialética e não a Dialética – deformação aliás que ocorre frequentemente e que encontramos estampada em todos os tratados e obras clássicas e correntes de crítica e história da filosofia.

Considerada a situação vigente em que se dá a hegemonia da lógica metafísica sobre a lógica dialética na formação do pensamento dos indivíduos, entendemos que a avaliação quanto à coerência que conseguimos manter em relação ao propósito de nos orientar dialeticamente em nossos procedimentos metodológicos caberá ao coletivo de estudiosos que vêm se dedicando à realização de pesquisas com essa orientação.

Por hora nos cabe afirmar que, nos limites do alcance que nos foi possível, buscamos diversificar nossas fontes de informação sobre a situação particular investigada, identificando oportunidades de participação no cotidiano escolar em que pudéssemos ter contato direto com as diversas instâncias diretamente envolvidas ou que interferem na prática pedagógica e que, portanto, do ponto de vista dialético, carregam aspectos constituintes das relações que se dão entre os indivíduos no interior dessa prática, que serão alvo de nossas análises.

A partir dessa reflexão, buscamos situar a concepção de realidade adotada e destacar as categorias que nos instrumentalizaram para compreendê-la racionalmente sem descaracterizá-la em seu movimento. Tendo em vista que a prática pedagógica representa a instância particular da realidade sobre a qual buscamos produzir conhecimento científico, torna-se necessário revelarmos o movimento da consciência humana na constituição dessa prática, explorando conceitos que nos permitem compreender o referido movimento.

1.2 Conceitos nucleares do método materialista histórico-dialético: atividade, práxis, alienação e fetichismo

Até o momento, versamos sobre as categorias do método que foram determinantes na orientação de nosso deslocamento no interior da realidade estudada, com o intuito de adotar estratégias metodológicas que possibilitassem a apreensão dessa realidade em seu movimento. Conforme fomos nos inserindo na situação particular que nos forneceria elementos para a análise, fomos nos mostrando disponíveis para atuar em ocasiões nas quais o problema relacionado ao comportamento das crianças se fizesse presente. Essa postura foi assumida *intencionalmente* por compreendermos que a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica exigiria ter em tela no pensamento dois aspectos essenciais: a identificação das contradições presentes nas manifestações singulares associadas ao problema investigado e a abstração das mediações “ocultas” na expressão dos atos individuais, a partir das quais tais manifestações se constituíram tal como se apresentavam nessa situação particular. O entendimento dessa afirmativa requer que nos voltemos para a compreensão conceitual da atividade humana, bem como das expressões abstratas (conceituais) que estão relacionadas a ela.

A definição da atividade humana tem como fundamento a concepção de trabalho em Marx, a quem cabe o mérito de explicitar o caráter histórico e social da essência humana, ao postular que a característica específica desse ser é a diferenciação que se põe naquela que é sua atividade vital, instituída por meio do metabolismo instalado entre o ser humano e a natureza. Tal metabolismo consiste em que, a partir dos alcances da organização biológica da espécie, o indivíduo humano, ao buscar (ativamente) satisfazer suas necessidades, transformou a natureza ao mesmo tempo em que transformou a natureza de seus atos que tornaram-se conscientes, levando-o a instituir-se como um ser que intervenciona natureza e cultura, isto é, particularidade e universalidade.

Para caracterizar o ser humano como ser natural e universal, a partir dos fundamentos marxianos, Markus (1974) destaca a essência coletiva da atividade vital humana, analisando a relação entre a objetivação dos produtos dessa atividade e a conseqüente transformação das capacidades individuais, em função tanto da produção de novos instrumentos quanto da apropriação das formas de uso dos instrumentos produzidos por gerações anteriores.

Por viver o homem em um mundo assim hiperhumanizado, em um mundo no qual as capacidades e as necessidades humanas desenvolvidas no passado se encontram já, como fadas madrinhas, em sua forma objetivada, na cabeceira de seu berço, em um mundo no qual os resultados de toda a precedente evolução social estão a sua disposição na forma material, lhe é possível começar seu desenvolvimento não no início do primeiro princípio, mas no ponto em que as gerações anteriores o deixaram. (MARKÚS, 1974, p. 12-13).

Dessa forma, o autor reitera a perspectiva de Marx de que é a partir das formas de produção material da vida e das relações contraídas pelos indivíduos em função destas que se produz tanto a singularidade quanto a genericidade humana, dimensões que vinculam existência e essência como processos históricos, que são, simultaneamente, individuais e coletivos. Essas dimensões estão presentes nas atividades que os indivíduos realizam, mas as relações sociais vigentes limitam os seres humanos quanto à possibilidade de vivenciar uma existência individual em que sua essência se objetive.

Para compreendermos o processo que produz essa limitação, faz-se necessário diferenciarmos atividade de práxis, retomando a afirmação de Vázquez (1977, p. 185), que esclarece: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. O autor refere-se à atividade tomando como referência seu contrário, a passividade, ou seja, a atividade envolve atos de um agente que produz resultados na matéria prima que foi objeto de sua ação:

Nosso conceito de atividade é suficientemente amplo para que englobe, por exemplo: num nível físico as relações nucleares de determinadas partículas que levam à transformação de elementos químicos em seu conjunto ou a atividade de um órgão em particular; num nível psíquico, as atividades do homem ou do animal de tipo sensorial, reflexo instintivo, etc. ; nesse plano instintivo a atividade pode se manifestar como uma série de atos tão complexos como o da construção de um ninho de um pássaro, sem que por isso deixe de ser uma atividade meramente biológica, natural. (VÁZQUEZ, 1977, p. 187).

Essa definição apresentada pelo autor refere-se à atividade em geral para destacar a atividade especificamente humana como sendo aquela que antecipa, na consciência do agente, o resultado a ser obtido ao final. Tal antecipação não garante que esse resultado, idealmente projetado antes da realização da atividade, seja precisamente o resultado obtido ao final. No entanto, essa idealização daquilo que se quer obter por meio da atividade orienta e conduz a ação do indivíduo, os atos a serem realizados para atingir o objetivo e o resultado inicialmente projetado, ainda que se identifiquem, no percurso,

impossibilidades e que se chegue a um resultado totalmente diverso daquele inicialmente imaginado.

De acordo com Vázquez (1997), a atividade humana tem uma dimensão cognoscitiva que envolve o conhecimento sobre a realidade e, ao mesmo tempo, uma dimensão teleológica, envolvendo a realidade futura ainda inexistente para o indivíduo, mas que está projetada em sua mente. A ação do indivíduo em prol dessa ideia, essa antecipação ideal do resultado que se quer alcançar é que vai orientar o conjunto de atos que o indivíduo realizará para a obtenção do seu propósito. Se por um lado a atividade cognoscitiva não implica uma ação prática, por outro a atividade teleológica induz o indivíduo a agir sobre o real. No entanto, essa antecipação mental, essa projeção ideal do resultado a ser obtido com a atividade não representa somente o objetivo que se quer alcançar, mas corresponde a uma necessidade que leva o indivíduo à ação que caracteriza a *intencionalidade de seus atos*.

Por isso, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, *queremos que venha*. E, neste sentido, é causa de ação e determina - como futuro - nossos atos presentes. É certo que o homem não faz apenas antecipar o futuro com sua atividade teleológica; ao perceber uma realidade presente com base em seu conhecimento, pode prever uma fase de seu desenvolvimento que ainda não ocorre. Tal é legítima função da previsão científica. Com ela, antecipa-se idealmente o que ainda não existe efetivamente. Mas essa antecipação ideal do futuro não implica necessariamente em que desejamos sua existência real ou que pretendamos contribuir para que venha. Nesse caso, o futuro não determina nossos atos; ou seja, *a prefiguração ideal de uma realidade inexistente não governa como numa lei - diferentemente da finalidade - nossa ação*. Em poucas palavras, a atividade cognoscitiva em si não nos leva a agir. (VÁZQUEZ, 1977, p. 191-192, grifo nosso).

Com essa afirmação, o autor aborda o aspecto metodológico que nos servirá de base para as análises relacionadas à dinâmica de formação do caráter. Como já dito, esse movimento entre passado, presente e futuro, que é componente da realidade humana, será central para compreendermos tanto o conceito de "caráter" na psicologia histórico-cultural quanto as formas de ação pedagógica na dinâmica de sua formação.

Em síntese, o núcleo da práxis humana reside em ser uma atividade prática em que a articulação entre a intenção e o resultado estejam em primeiro plano na consciência de quem age. Entretanto, dada a condição individual e coletiva da práxis humana, tanto um conjunto de intenções semelhantes pode conduzir a um resultado diferente do almejado quanto um conjunto de indivíduos agindo a partir de intenções diversas, atreladas aos seus

interesses singulares imediatos, pode levar a mudanças na estrutura social, provocando um resultado que afeta toda a coletividade.

Segundo Vázquez (1977), as discrepâncias entre o que se queria fazer inicialmente e o que efetivamente se faz devem-se ao fato de que o trânsito entre intenção e resultado não é linear, pois o objeto da ação humana oferece resistência para se transformar e essa resistência vai conduzindo os atos que o sujeito necessita realizar para alcançar ou se aproximar tanto quanto possível do resultado inicialmente idealizado. Essa análise nos leva à compreensão de que o controle que um indivíduo ou grupo possui em relação ao resultado que será obtido por meio de sua ação prática é sempre relativo e não se encontra rigorosamente determinado no ponto de partida. No entanto, não se trata de afirmar que seria desnecessário tornar as intenções conscientes antes da ação, pois, é justamente a formulação de intenções pautadas na análise crítica e racional quanto às suas próprias capacidades e quanto às propriedades do objeto que pode subsidiar as ações do sujeito mais eficazes na direção almejada. Contrariamente, ações correspondentes a intenções cuja origem se funda em percepções falseadas da realidade podem gerar resultados contrários àqueles idealmente formulados pelo sujeito.

Em suas críticas à Hegel, Marx (2010) destaca a primazia da prática em relação à consciência, situando o movimento de transformação da estrutura social como o movimento contraditório que se instala na relação entre as forças produtivas e as relações de produção. Essa análise permite revelar o caráter materialista do limite imposto à objetivação da essência humana pelos indivíduos na sociedade capitalista, cuja base é o estranhamento entre o ser que produz e os produtos por ele produzidos.

Lima (2015) destaca que esse estranhamento se manifesta na obra de Marx nos conceitos de alienação e fetiche da mercadoria, os quais correspondem a processos que resultam da divisão social do trabalho. Na perspectiva marxiana, evidenciamos o caráter materialista do conceito de alienação, vinculando-o a exploração do trabalhador, pois este, ao vender sua mão de obra, não tem domínio sobre o produto de seu trabalho, ao contrário, tem sua vida dominada pela necessidade de trabalhar para reproduzir sua existência. Essa é a base material da inversão que se opera no capitalismo, visto que, nas palavras de Suchodolski (1976, p. 167): “Uma característica do homem como gênero é viver para produzir, enquanto o trabalho alienado ensina ao indivíduo humano precisamente o contrário, isto é, que deve produzir para viver”, inversão esta cujo efeito na consciência individual é o não reconhecimento da realidade em que vive como sua

própria produção que, por seu turno, só pode ser produzida em conjunto com os demais seres humanos.

Ao aprimorar cientificamente suas reflexões sobre as determinações que regem a sociedade burguesa e tomar a mercadoria como unidade que concentra as contradições da totalidade dessa sociedade, Marx (1983) aprofunda suas análises sobre o fenômeno do estranhamento apresentando o conceito de fetiche da mercadoria que corresponde ao processo pelo qual, ao invés de dominar o produto de sua atividade, o trabalhador passa a ser por ele dominado, a partir de um poder fantasmagórico que lhe é atribuído no próprio processo de produção. Partindo do conceito marxiano de fetiche, Duarte (2004) ressalta que:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade temos o da individualidade. Conforme citei anteriormente, é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade o que ocorre é que, ao invés de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 2004, p. 11).

Assim, uma atividade alienada engendra a fetichização de seus produtos, afastando os indivíduos da possibilidade de compreensão racional da realidade em que se encontram inseridos. Por isso, alienação e fetichismo são conceitos que não podem deixar de ser considerados na análise de qualquer prática desenvolvida na sociedade capitalista e servirão de fundamento para analisarmos a realidade observada.

Como vimos, é no movimento da realidade concreta que se torna possível apreender a concreticidade do fenômeno pela mediação da particularidade. Nesse sentido, tomando como objeto a relação entre trabalho e educação, Ciavatta (2016) esclarece que:

Do ponto de vista metodológico, a categoria particularidade vai nos permitir retirar a relação trabalho e educação de sua generalidade e apreendê-la, enquanto mediação privilegiada de um processo em curso na sociedade, nas diversas conjunturas histórico-sociais; em outros termos, retirá-la de sua abstratividade lógica, genérica, e buscar as formas sociais concretas de sua realização histórica. (CIAVATTA, 2016, p. 241).

Analogamente, compreendemos que é a partir da manifestação empírica das circunstâncias que se apresentam no cotidiano escolar que poderemos ancorar nossas

análises sobre a relação entre a dinâmica de formação do caráter e a educação escolar e, pela mediação da particularidade, identificar alguns determinantes que lhe conferem concreticidade histórica. Sendo assim, tomaremos como ponto de partida uma apresentação geral da situação particularmente estudada.

1.3 Estratégias de acesso à manifestação empírica do problema na particularidade estudada

Tendo em vista que a realidade existe para além de nossa consciência individual e que nossa relação com ela tem um caráter duplo; já que cada ser humano não está somente inserido em determinada realidade que lhe é diretamente perceptível, como também é parte constitutiva dessa realidade e tem a capacidade de apreendê-la para além dos aspectos que lhe são diretamente sensíveis; nos fundamentaremos nos princípios do método materialista histórico-dialético já apresentados, para posicionarmo-nos em defesa da possibilidade de conhecer uma realidade particular em sua processualidade circunstancial, revelando as mediações e contradições que lhe dão forma e movimento.

Como vimos, esse tipo de aproximação do real caracteriza a produção do conhecimento científico, cujo intuito não deve ser outro senão aprimorar a percepção coletiva da realidade para qualificar as ações individuais a serem executadas no sentido de que cada ser humano atue a favor dos aspectos presentes na realidade que beneficiam, promovem o desenvolvimento de todos os indivíduos e contra aqueles aspectos que contrariam ou limitam os avanços possíveis no sentido do desenvolvimento da coletividade humana.

Imbuindo-nos dessas premissas, compreendemos que a busca por desvelar os determinantes presentes na relação entre a dinâmica de formação do caráter e a educação escolar nos conduziria à necessidade de observar e registrar as relações estabelecidas com uma criança específica cuja definição se daria a partir da indicação dos professores. Fizemos isso por meio de um processo de aproximação do cotidiano escolar, em que pudemos participar de diversas atividades relacionadas ao tema da pesquisa, culminando com a aplicação de um questionário com o intuito de sistematizar a escolha das professoras em relação à criança, cujos comportamentos, na visão delas, trazem maiores dificuldades para sua prática pedagógica, resultando na indicação de Vítor¹⁴. As

¹⁴ Nome fictício.

observações e filmagens do cotidiano escolar com foco nas relações estabelecidas com Vítor foram realizadas semanalmente, em dez dias alternados, compreendidos entre os meses de abril e junho de 2016, período em que Vítor estava com 3 anos e 4 meses e frequentava a escola desde os 2 anos.

Entretanto, o início do processo para viabilizar o acesso à observação direta e registro da prática pedagógica se deu em agosto de 2015, quando fizemos o primeiro contato presencial com a Secretaria Municipal de Educação, para iniciar os trâmites para a obtenção das devidas autorizações e a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Aprovada sob o CAAE nº 49778515.7.0000.5400, a proposta procedimental descrita no projeto envolvia somente a observação e filmagem de “um caso” a ser definido conforme indicação dos professores. Entretanto, a clareza de que as relações e determinações do problema não estariam restritos aos comportamentos de Vítor e de sua professora Dora¹⁵ nos levou a considerar como fonte de análise diversos indícios¹⁶, os quais foram sendo identificados em todas as atividades desenvolvidas com o intuito de viabilizar a pesquisa. (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Após a análise do projeto pela profissional da Secretaria Municipal de Educação (SME), realizamos uma reunião para apresentar os objetivos da pesquisa e obter autorização para seu desenvolvimento, bem como indicações em relação às escolas em que o problema estudado estivesse em evidência. É importante destacar que se trata de um município em que havia uma busca por aprimorar a qualidade do trabalho educativo por meio da formação dos professores, que se expressa em estratégias inseridas na política de educação infantil, deliberadamente, voltadas para esse fim. No diálogo com a profissional representante da SME, identificamos manifestações de discordância em relação às perspectivas que culpabilizam as crianças por problemas de comportamento. Ela esclareceu que os profissionais da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo segmento da educação infantil estavam, já há algum tempo, buscando fundamentação na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural para organizar o trabalho de orientar e formar os professores e demais profissionais da rede.

Essa profissional acrescentou que conta com uma equipe composta por diversos profissionais, especialmente voltada para oferecer apoio às escolas, em relação às

¹⁵ Nome fictício

¹⁶ Expressão extraída de PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

necessidades individuais dos alunos. Esclarece ainda que quando as escolas avaliam que há a necessidade, informa-se à SME sobre as dificuldades enfrentadas e, juntos, decidem sobre a possibilidade de encaminhar os alunos para atendimento específico em instâncias geridas pela própria SME ou pela rede de saúde pública do município, conforme necessidade e possibilidade. Em que pesem os esforços formativos empreendidos pela gestão, ela nos informou que algumas escolas têm procurado auxílio para solucionar dificuldades associadas ao comportamento de alunos e alunas da educação infantil e que, entre os quarenta Centros de Educação e Recreação (C.E.R) do município, havia quatro com alta incidência de solicitações de apoio, indicados por ela como espaços em que o problema investigado nessa pesquisa ocorria de forma mais intensa. Entre esses quatro C.E.Rs, a profissional mencionou um em que a gestão teria maior abertura para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Em contato com a direção da escola indicada, apresentamos os objetivos da pesquisa e obtivemos informação de que tal direção identificava a necessidade de trabalhar a temática da pesquisa devido ao alto índice de queixas dos professores relacionadas ao comportamento das crianças. Assim, a direção manifestou-se positivamente quanto à realização da pesquisa na escola e autorizou um diálogo com os professores para a formalização do convite para a participação na pesquisa.

Na reunião com os professores, ao apresentar os objetivos da pesquisa, houve manifestações afirmando a “gravidade do problema”, bem como relatos sobre o seu frequente enfrentamento no cotidiano escolar. Diante disso, os professores se mostraram disponíveis para participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (anexo 2).

Além disso, a direção da escola convidou a pesquisadora para desenvolver uma palestra abordando o tema da pesquisa a ser oferecida para os pais. Na reunião com os pais também houve relatos sobre o enfrentamento de problemas relacionados às formas de condução do comportamento das crianças. Alguns pais se manifestaram, expressando que se sentiam perdidos no que se refere ao seu papel em relação ao desenvolvimento das crianças.

Após a reunião com pais, a direção solicitou à pesquisadora que preparasse uma palestra com a mesma temática para ser oferecida aos professores e demais profissionais que atuam no atendimento às crianças, na reunião de planejamento escolar. Nessa reunião também houve manifestações em relação à quantidade de casos de crianças que

apresentam comportamentos com os quais eles não sabem lidar. Alguns professores relataram situações em que as crianças agem de forma, para eles, incontrolável.

Estando a direção da escola, os pais e os professores cientes e anuentes em relação ao objeto da pesquisa, buscamos junto à direção o agendamento de uma data para a aplicação de um questionário (apêndice 8) para ser respondido pelas professoras, com o objetivo de explicitar, de forma mais sistemática, as ideias de cada docente sobre as ações das crianças que dificultavam seu trabalho pedagógico e delimitar, entre os alunos atualmente matriculados no período em que elas atuavam (manhã), qual a criança cujas características geram maiores dificuldades para sua atuação, com o intuito de definir o caso a ser estudado.

Os professores, ao responderem o questionário, faziam comentários entre si sobre as dificuldades que enfrentavam no que se refere ao comportamento das crianças, culpabilizando principalmente as famílias por este problema. O resultado obtido com o questionário apresenta como “causas” das diferenças individuais o meio familiar e social.

Em relação às ações dos alunos que dificultam o trabalho pedagógico, encontramos respostas como: “Não atende regras e faz o que quer”, “Chora muito e se recusa a participar de atividades”, “Não atende orientações dos adultos, enfrenta, não tem limites” e “Arremessa objetos, chora até conseguir que a mãe venha buscá-lo”. Quando questionados sobre quais alunos traziam maiores dificuldades para a sua prática pedagógica, todos os professores mencionaram o aluno Vítor, afirmando que ele não obedece a regras, fica agressivo, apresenta um comportamento desafiador, que só quer fazer o que quer e na hora que quer, não tem limites, não obedece às orientações, desequilibra a turma por bater, gritar, ser agressivo e negar-se a fazer as atividades propostas¹⁷.

Em seguida, os familiares das crianças da turma em que Vítor estava matriculado foram convocados para uma reunião para apresentar os objetivos da pesquisa e obter seu consentimento quanto à sua realização. Após a anuência dos responsáveis expressa na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e cuidadores (anexo 1), iniciamos um acompanhamento da rotina escolar distribuído em dez dias, sendo dois dias por semana, em que permanecemos observando e filmando a turma em que Vítor

¹⁷ Respostas transcritas do questionário para definição do caso.

estava matriculado, desde o horário de entrada, às 7h30, até o término do período da manhã, às 12h.

No tocante aos procedimentos adotados para a filmagem, cabe esclarecer que foram registrados os momentos em que as atividades pedagógicas estavam sendo desenvolvidas somente com a turma em que Vítor estava matriculado. Esse procedimento foi necessário devido ao cuidado ético de captar imagens somente das crianças cujos familiares concordaram com a realização da pesquisa, tomando conhecimento de seus objetivos por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e cuidadores (anexo 1).

Por esse motivo, para cada dia de observação, elaboramos um registro diário com dois tipos de informação: as transcrições dos vídeos e os registros diários de observação, contendo a descrição das situações que foram observadas nos momentos em que Vítor estava em atividades que envolviam outras turmas além da sua classe.

Já no primeiro contato com a professora da turma, ela informou que a escola estava avaliando se Vítor deveria ser encaminhado aos especialistas para um acompanhamento psicopedagógico, sendo que cabia a ela referendar ou não esse encaminhamento até o final do semestre. A professora mencionou que Vítor era uma criança extremamente inteligente e que ela não via tantos problemas em seu comportamento como mencionado pelas demais professoras. Para ela, parte dos problemas apresentados por Vítor no ano anterior se deram devido ao fato de que a outra professora o mantinha sempre fisicamente contido e junto a ela.

Após o início das observações, tivemos acesso a informações relacionadas à estrutura e funcionamento da escola, das quais destacaremos aquelas que serão relevantes para nossas análises. No que se refere à infraestrutura, a escola possui sete salas para atividades com as crianças, sendo duas dessas destinadas ao berçário I e berçário II, uma destinada à classe intermediária (2 a 3 anos) e as demais são salas temáticas para uso das turmas da pré-escola, sendo: sala de multimeios, sala de recreação, sala de recursos e sala estruturada, todas equipadas com recursos didático-pedagógicos diversos, relacionados ao tema da sala. A instituição possui ainda uma biblioteca, uma sala de direção, uma cozinha, um refeitório e uma lavanderia. Na área externa, a escola conta com três tanques de areia, um solário, um quiosque grande, um quiosque pequeno, uma casinha de bonecas e um playground.

A rotina pedagógica da pré-escola (turmas para as crianças com 3, 4 e 5 anos), segmento em que Vítor se encontra matriculado, está organizada em esquema de rodízio, visto que o número de salas é inferior ao número de turmas que fazem uso delas em cada período. Dessa forma, a cada dia da semana, o professor desenvolve atividades em salas ou espaços externos diferentes, conforme o rodízio previamente estabelecido no planejamento escolar.

Também tivemos acesso à proposta pedagógica da escola cujo conteúdo, em linhas gerais, apresenta trechos extraídos dos documentos oficiais RCNEI¹⁸ e DCNEI¹⁹, destacando que:

O artigo 4º das diretrizes curriculares nacionais *as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva brinca imagina fantasia deseja aprende observa experimenta narra questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo Cultura.* (PROPOSTA PEDAGÓGICA, grifo nosso).

No item que aborda a missão e os valores da instituição consta que:

A missão do sistema Municipal de educação é garantir o acesso universal a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, *contribuindo para a formação de cidadãos plenos e capazes de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, igualitária e sustentável.* A missão da unidade escolar é promover educação pública de qualidade, a apropriação do conhecimento e do desenvolvimento humano, *contribuindo para a formação de cidadãos plenos, éticos e responsáveis.* [...] ser reconhecida como unidade de *ensino de boa qualidade.* (PROPOSTA PEDAGÓGICA, grifo nosso).

Complementarmente à proposta pedagógica, havia o Plano de Gestão 2015, no qual a escola apresentava a proposta de desenvolver um projeto denominado “Gentileza gera gentileza”, com a participação de todas as turmas. Segundo consta no referido documento, esse projeto é inspirado no cidadão carioca José Dadrino, que se tornou conhecido por fazer inscrições com mensagens de gratidão e gentileza e na justificativa apresentada no documento para desenvolver esse projeto podemos ler:

¹⁸ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

¹⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

[...] diante de uma sociedade individualista e materialista optamos por desenvolver um projeto voltado para o resgate de valores conscientizando os alunos e a comunidade sobre a importância do respeito ao próximo e às diferenças trazendo como objetivos: 1- incentivar o ato de ser gentil entre funcionários alunos e comunidade como reflexo do comportamento; 2- resgatar e vivenciar atos de boa convivência; 3- perceber a importância do outro em nossa vida; 4- incluir a natureza no estímulo ao olhar para o outro. (PLANO DE GESTÃO 2015).

Como estratégias didáticas o projeto apresenta atividades como:

[...] roda de conversa, contação de história, fantoches construídos pelos educadores, música, brincadeira de roda, desenhos e brincadeiras afetivas. Ao participarem das rotinas de banho, sono e refeições será trabalhada autonomia respeitando auto-estima entre outros valores. As atividades envolvem valores como respeito, amizade, humildade, honestidade, responsabilidade, bondade, amor e gratidão, coragem, paciência, e as questões de por favor, muito obrigado, me desculpe e com licença. (PLANO DE GESTÃO 2015).

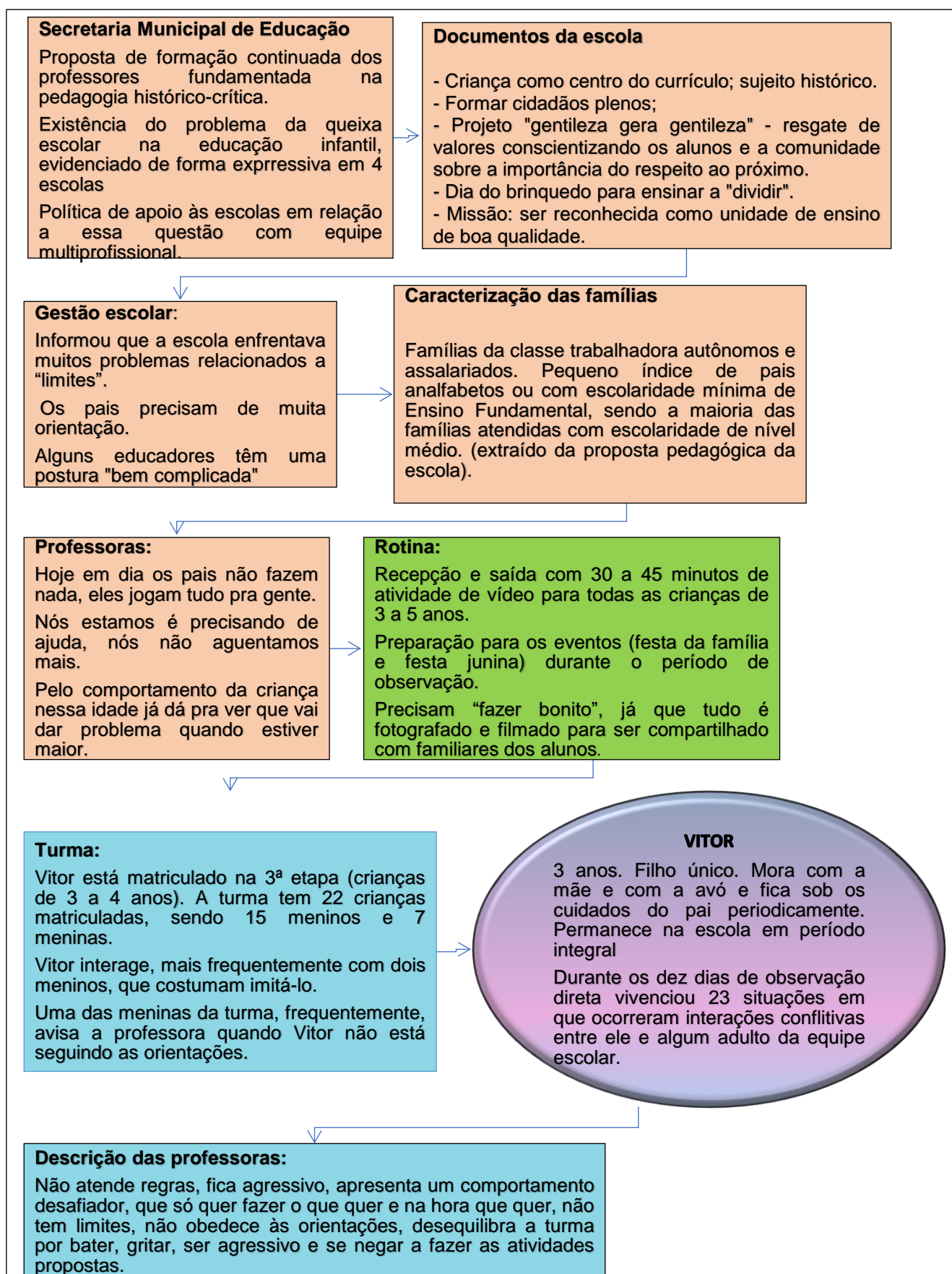
Destacamos ainda, nesse projeto, a atividade descrita como “dia do vamos dividir o brinquedo? (a criança trará um brinquedo para emprestar para o amigo – trabalhar o conceito de ‘dividir’ com calma e paciência [...])”. (PLANO DE GESTÃO 2015).

No primeiro dia de observação, antes de iniciar as filmagens, fizemos uma roda de conversa com a turma para justificar a presença da pesquisadora e explicar porque seria necessário filmar algumas atividades. Nesse momento, as crianças puderam fazer perguntas e manusear a câmera, sob supervisão da pesquisadora. Entretanto, pela transcrição do vídeo (apêndice 9), notamos que Vítor percebe ser ele o foco da filmagem no primeiro dia de observação, afastando-se da turma e caminhando por diversos espaços na parte externa da escola, ao notar que a câmera o seguia.

Diante disso, a partir do segundo dia de filmagens, as imagens foram produzidas de modo a manter o foco nas ações de Vítor somente enquanto ele estivesse em interação com a sua turma. Nos momentos em que Vítor se afastou- do grupo sem a permissão da professora as filmagens mostram somente sua saída e seu percurso enquanto foi possível captar a imagem sem que fosse necessário distanciar-se da turma. Essa medida foi necessária para minimizar os efeitos da presença da pesquisadora nas reações de Vítor e evitar que a presença da câmera motivasse comportamentos que pudessem ser associados àqueles que foram apontados como inadequados pelos professores.

A figura a seguir apresenta um panorama geral contendo trechos significativos dos registros obtidos nas diversas circunstâncias em que foi possível obter elementos para análise do fenômeno estudado.

Figura 1 - Informações gerais do caso



Nessa figura, apresentamos sínteses e reproduções de trechos significativos dos registros elaborados para descrever as diversas atividades desenvolvidas ao longo de todo nosso percurso no campo de investigação. A partir dela apresentamos alguns elementos que serão abordados na análise da situação social de desenvolvimento²⁰ na qual Vítor se encontrava durante o período de realização das observações.

Todas essas circunstâncias em que foi possível estar em contato direto com o cotidiano escolar revelaram conteúdos que expressam dimensões filosóficas, psicológicas e didático-pedagógicas do problema de pesquisa apresentado. Essa classificação geral dos dados foi organizada de acordo com os seguintes critérios:

- ✓ *Dimensão filosófica*: conteúdos presentes nos documentos e no discurso de gestores, professores, funcionários e pais que apontam concepções acerca do fenômeno estudado.
- ✓ *Dimensão psicológica*: conteúdos extraídos das falas e ações descritas nos registros que nos remetem à dinâmica de formação do caráter tal como proposto pela da psicologia histórico-cultural.
- ✓ *Dimensão didático-pedagógica*: conteúdos relacionados à organização do ensino em que se descreve estratégias didáticas e aspectos da rotina escolar relacionados ao problema de pesquisa. Incluem-se aqui as situações que foram denominadas como “episódios de interação conflitiva”²¹.

Para analisar as manifestações empíricas do fenômeno, optamos por trazer os conteúdos dos registros de forma articulada às reflexões conceituais, de modo a elucidar os aspectos conceituais apresentados. Articulamos as análises dos dados relacionados às dimensões psicológica e didático-pedagógica no quarto capítulo, tendo em vista os riscos de equívocos analíticos ocasionados pela fragmentação dessas dimensões. Em continuidade, no capítulo a seguir, apresentaremos os indícios empíricos concernentes aos aspectos filosóficos da relação entre a dinâmica de formação do caráter da criança difícil e a educação infantil à luz de nossas análises teóricas.

²⁰ Conceito da Psicologia Histórico-Cultural que será apresentado no terceiro capítulo.

²¹ A definição e apresentação dos critérios de seleção desses episódios será detalhada no quarto capítulo.

2 O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO CARÁTER E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A afirmação da problematidade presente nas relações entre formação do caráter e educação escolar vigente nos dias atuais nos conduz à busca por elementos teórico-conceituais que corroborem a análise dos aspectos instituintes da historicidade desse fenômeno no campo educacional. Com esse intuito, nesse capítulo, explanaremos acerca da formação do indivíduo no interior das relações sociais como um processo educativo, tendo em vista explicitar a inevitável interferência da educação escolar na formação do caráter.

Para tanto, recuperaremos a influência das correntes filosóficas essencialista e existencialista no pensamento pedagógico, destacando o processo histórico de sua constituição e as implicações que tais correntes acarretam no que se refere às concepções relacionadas ao papel da educação escolar na formação dos indivíduos.

Com base nessas análises, apresentaremos reflexões, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, sobre a possibilidade de superação da cisão essência/existência na educação escolar. Para tanto, situaremos o estudo da dinâmica de formação do caráter, tal como proposto pela psicologia histórico-cultural, como elemento conceitual essencial ao aprimoramento da compreensão dos mecanismos envolvidos no processo de formação dos indivíduos, tendo em vista a necessidade e urgência dessa superação no âmbito das práticas pedagógicas.

2.1 Relações entre indivíduo, educação escolar e formação do caráter

Ao longo da história da humanidade, a existência de cada ser humano sofreu transformações qualitativas. A vida humana que, inicialmente, tal como a vida de outros animais, restringia-se a atos imediatamente voltados para a sobrevivência, foi se constituindo a partir das relações sociais à medida que o ser humano transformou a natureza ao mesmo tempo que transformou a si mesmo. Nesse processo é que foi se dando um acúmulo de conhecimentos sobre a realidade, a partir do qual a relação de cada indivíduo com a sua existência se transformou, tendo em vista que as ações individuais passaram a ser mediadas pelo conhecimento produzido pelos demais. Tal conhecimento é transmitido por meio das relações sociais e isso faz com que a existência individual se

integre à existência da humanidade em geral, de modo a tornar-se reafirmação, continuidade e/ou ampliação das conquistas já alcançadas.

Essa articulação entre a formação dos indivíduos e as relações sociais engendradas no processo de produção da existência da humanidade é abordada por Duarte (1993) na obra “A individualidade para si”, na qual analisa o desenvolvimento histórico da individualidade humana a partir de preceitos marxianos, explicitando a contradição dialética que é inerente ao processo de diferenciação individual entre os homens, no bojo do processo histórico de produção da sociedade. O autor esclarece que o homem não carrega uma singularidade *a priori*, pois sua afirmação como indivíduo autônomo só se torna possível na relação com o conjunto dos homens. Nas palavras do autor:

O homem não é na origem da história um ser que carregue em sua singularidade as capacidades produtivas que lhe permitam produzir as condições de sua existência de forma isolada, um ser independente que depois entra em contato com os outros homens. Ao contrário, o homem é desde o início um ser social, no sentido de uma total e imediata dependência em relação ao conjunto a que pertence no sentido de quase total indiferenciação entre os integrantes desse conjunto. Quanto menos desenvolvidas as relações entre os homens, menos possibilidade de individualização tem cada ser humano. (DUARTE, 1993, p. 157).

A partir da análise da obra de Marx, Duarte (1993) destaca que nas sociedades pré-capitalistas havia pouca diferenciação entre o indivíduo e o coletivo, pois quanto menos desenvolvidas as relações entre os homens, menor era a possibilidade de diferenciação individual e, contraditoriamente, quanto mais avançadas as relações sociais fundadas na produção coletiva maiores as possibilidades de socialização dos indivíduos, portanto maiores as possibilidades de individuação. Nessa perspectiva, afirmamos que isso ocorre dada a própria especificidade do trabalho humano que, tendo como ponto de partida a ação dos indivíduos em prol da satisfação de suas necessidades imediatas, por meio da transformação da natureza, evolui para uma forma coletiva de atuação sobre a realidade.

Posto isso, cria-se a necessidade de transmitir para as novas gerações os conhecimentos até então produzidos, para que cada indivíduo, ao garantir sua existência, possa usufruir daquilo que as gerações anteriores produziram e, ao mesmo tempo, tenha a possibilidade de produzir novos instrumentos que serão utilizados pelas gerações que o sucederão. Assim se dá articulação entre a produção e reprodução da vida individual e a coletividade dos seres humanos que, segundo Leontiev (1978a, p. 261), é “[...] um ser de

natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Com as ações dos indivíduos para garantir a existência do grupo aumenta a produção de instrumentos por meio do trabalho, fazendo com que o conhecimento sobre a realidade se torne cada vez mais complexo, dada a miríade de determinações que a constitui. Ao analisar a repercussão desse processo na existência dos indivíduos como membros de um coletivo, o autor afirma:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978a, p. 263).

O processo acima descrito nos fornece subsídios para estabelecermos relações entre a existência individual e a educação, haja vista a explícita vinculação que se estabelece entre as atividades cognitivas das diversas gerações. Nesse sentido, Duarte (1993) nos apresenta uma análise em que destaca a educação como determinante na formação individual, recuperando aspectos importantes do processo pelo qual, a partir da *existência* dos indivíduos, a educação torna-se um elemento constitutivo da individualidade humana, compondo, assim, sua *essência*. Considerando que uma análise aprofundada da história da individualidade humana foge aos objetivos desse trabalho, destacaremos das análises de Duarte (1993) os nexos estabelecidos entre indivíduo, educação e sociedade, apontando-os como elementos que contribuem para situar a educação como o campo no qual se constituem as mediações entre indivíduo e gênero humano.

O autor destaca que os indivíduos humanos, inicialmente presos às suas necessidades biológicas, atuaram sobre a natureza transformando-a para garantir sua existência; mas, ao mesmo tempo e por meio dessa atuação, transformaram sua própria existência em uma experiência inerentemente social e, portanto, essencialmente

educativa. Essa dinâmica caracteriza a educação em geral, ou seja, aquela que se dá nas relações diretas entre os indivíduos de forma assistemática. Desse modo, a educação assume a função de mediação entre os indivíduos e as relações sociais desde os primórdios do processo de humanização, visto que a inserção destes em tais relações não está garantida por suas características naturais (orgânicas) e, somente, concretiza-se por meio da transmissão cultural, aqui tomada genericamente como educação.

Sendo a educação uma atividade humana que se constituiu na dinâmica das relações sociais, devemos ressaltar que a necessidade que dá origem a ela como ato entre os indivíduos funda-se na percepção de que é preciso interferir diretamente na conduta individual para que cada novo indivíduo reproduza, no mínimo, aquilo que já foi produzido em favor da manutenção da existência, tanto de si mesmo quanto do grupo social no qual se encontra inserido. É essa afirmação que nos permite ressaltar a educação como aspecto crucial para a formação dos indivíduos, situando-a, conseqüentemente, como uma das dimensões que compõe a dinâmica de formação do caráter.

Essa assertiva só pode ser compreendida em sua essência a partir da explicitação do elemento fundante das relações sociais: o processo de produção da existência humana. Ao sintetizar as proposições de Marx e Engels em relação à atividade vital humana, Martins (2013, p. 46) destaca que “[...] as bases das relações sociais são as relações sociais de produção”. Nessa análise, a autora evidencia que a produção humana está condicionada a ser sempre uma produção social e é no processo produtivo que os indivíduos estabelecem relações que se voltam para a garantia de sua existência individual e imediata e também implicam um modo de organização da sociedade. Nesse sentido, a autora afirma:

Portanto, na base de todas as relações sociais estão as relações sociais de produção. Ou seja, o trabalho por sua natureza é uma atividade coletiva e assim sendo, os homens organizam-se em sociedade para produzirem suas condições de vida. E é exatamente no bojo dessas relações de produção que os homens constroem, não apenas os meios para sua sobrevivência, mas, sobretudo, edificam a si mesmos. Nesse sentido, o aspecto essencial em toda e qualquer sociedade é o modo de produção sobre o qual se erige. A história de seu desenvolvimento se revela na história do desenvolvimento das forças produtivas – modos e meios pelos quais o homem se produz – e das relações que, para tanto, estabeleceram entre si. (MARTINS, 2013, p. 46-47).

Desse modo, entre indivíduo e sociedade (aqui entendida como conjunto das relações sociais), coloca-se a educação como a forma por meio da qual ambos se

imbricam mutuamente, constituindo uma unidade dialética, ou seja, não há inserção dos indivíduos nas relações sociais sem que estes passem por um processo educativo. Do mesmo modo, a sociedade, que se manifesta concretamente no conjunto das relações sociais por ela engendradas, depende da educação para que se formem indivíduos em condições de participarem dela.

Até aqui nossa análise deteve-se ao processo de formação dos indivíduos no bojo das relações sociais de produção, das quais emergem os atos educativos como ações espontaneamente voltadas para a transmissão da cultura, material e simbólica, dando origem à educação em suas formas assistemáticas. Entretanto, mesmo sob essa forma, em todo ato educativo subjaz um tipo de educação e o tipo de educação incide diretamente sobre o tipo de indivíduos que se pretende formar.

Nesse sentido, retomamos Saviani (2002, p. 35), que constata: “Uma visão histórica da educação mostra como essa sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas”. Em sua análise, o autor diferencia a educação assistemática da educação sistematizada e esclarece que a transição histórica de uma educação fortuita e espontânea para uma educação sistematizada foi desencadeada no momento em que:

Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato da educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele *precisa* fazer e *não sabe como fazê-lo*. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano da sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela. (SAVIANI, 2002, p. 48, grifo do autor).

Nesse excerto, o autor revela o salto qualitativo que a *intencionalidade* das ações educativas representa para o desenvolvimento das formas sistemáticas de educação no processo histórico da humanidade. Com a reflexão sobre como educar, a transmissão do conhecimento deixa de ser somente um ato comunicativo voltado para interferir no resultado da ação do aprendiz para se tornar, também, uma finalidade previamente estabelecida, dotada de intencionalidade por parte de quem a realiza.

Essa intencionalidade educativa foi se complexificando até chegar à escola como espaço coletivo e institucional de sua concretização. Ressaltamos que desde a comunicação estabelecida entre os indivíduos no processo de transformação da natureza, em função da produção coletiva da existência, até a criação da escola como instituição

houve um longo percurso histórico em que a intencionalidade educativa manifestou-se sob diversas formas. Entretanto, foi esse percurso que levou a humanidade à legitimação da escola como forma de intervenção da sociedade na formação dos indivíduos.

Uma análise da história da educação contribui para explicitarmos as conexões existentes entre a dinâmica das relações sociais e a função que a escola cumpre nela. Para ilustrar essa afirmação, apresentaremos uma breve passagem em que Manacorda estabelece relações entre os diferentes ofícios que existiam durante o médio império e a consolidação da escola como estratégia para formar nos indivíduos as habilidades necessárias ao exercício de cada ofício:

O ofício de escriba, portanto, consiste em essencialmente dar ordens e também ser enviado como mensageiro, o que em geral significa transmitir ordens: uma função de evidente prestígio e autoridade, que pressupõe a aquisição de habilidades pela frequência a uma verdadeira escola, que não existe para os demais ofícios. Fora de uma escola de fato, não é possível adquirir os conhecimentos técnicos da arte de falar própria dos funcionários, que consiste em se referir exatamente às coisas, sem acrescentar ou esquecer nada, falando a linguagem dos grandes. Para essas funções – em que “o indivíduo não se veste com roupa de trabalho” - o candidato se prepara, não com uma aprendizagem em que se observam e imitam, num procedimento espontâneo, os adultos que as exercem, como acontece com outros ofícios, mas somente através de um processo institucionalizado que se realiza num local isolado, onde as crianças não imitam diretamente os adultos que trabalham, mas aprendem a imitá-los; este é o lugar que chamamos escola. (MANACORDA, 2010, p. 39, grifo do autor).

Ao destacar a especificidade da formação a ser destinada ao escriba, o autor menciona aspectos que nos auxiliam a identificar a educação escolar como uma prática social, cujas origens têm como um de seus determinantes a necessidade social de formar nos indivíduos características específicas a partir das quais possam se tornar capazes de desempenhar certas funções. Desse modo, a escola desponta como instituição cuja especificidade em relação a outras formas de transmissão da cultura reside na transmissão sistemática do saber, como esclarece Rios (2007, p. 34, grifo da autora):

Pode-se dizer em sentido amplo, que a educação definida como processo de transmissão da cultura, está presente em todas as instituições. Entretanto, em sociedades como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura – esta instituição é a *escola*. Ela é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade.

Ao destacarmos a especificidade da educação escolar, analogamente ao que propõe Rios (2007, p. 16), quando afirma que “[...] o que se procura é verificar como a atitude do homem na tentativa de conhecimento e intervenção na realidade vai se modificando”, visamos situar a educação escolar no bojo das modificações empreendidas pelos humanos sobre a realidade, ressaltando a intenção de interferir na formação dos indivíduos como um aspecto que impulsionou a sistematização (escolarização) da transmissão cultural. Diante disso, compreendemos a instituição escolar como concretização de uma mudança de atitude humana, que advém da necessidade de organização intencional dos processos de transmissão do conhecimento, tendo em vista as expectativas em relação à formação dos indivíduos de acordo com o tipo de intervenção a ser desenvolvida pelas novas gerações sobre a realidade.

Nesse sentido, Saviani (2005a, p. 247) situa o surgimento da escola em determinado momento da história da humanidade, apontando a especificidade das relações sociais de produção que lhe deram origem. O autor afirma que a necessidade de agir sobre a natureza para garantir a própria existência conduziu à necessidade de educar os indivíduos, processo este que, nas comunidades primitivas, se dava coletivamente. O rompimento dessa forma coletiva de produção da existência se deu em função da apropriação privada da terra, dando origem à divisão da sociedade em classes e “[...] é nesse momento que surge a escola”; pois, até então, a educação dos indivíduos se dava nas relações que estes contraíam no processo de produção da existência, como descreve o autor:

No entanto, com a apropriação privada da terra surge a classe dos proprietários cujos membros já não precisam trabalhar para sobreviver porque o trabalho dos não proprietários (os escravos no modo de produção antigo ou escravista) deve prover os meios, tanto para a sua existência quanto para a existência do seu senhor, ou seja, o proprietário da terra onde ele vive e trabalha. Surge assim, uma classe ociosa, que vive do ócio, já que não precisa trabalhar, pois vive do trabalho alheio. É nesse contexto que surge a escola, palavra que, em grego, significa exatamente o lugar do ócio. Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu, também uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo

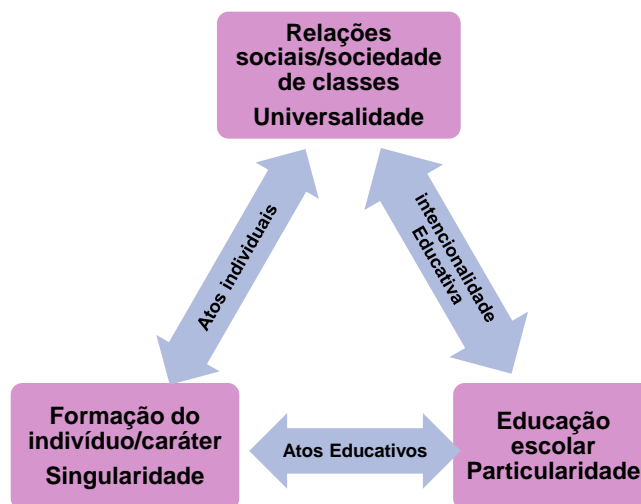
trabalho, já que era este que garantia a sua existência, permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre. (SAVIANI, 2005a, p. 248).

Com essa análise, o autor revela que as mudanças nas relações sociais de produção conduzem a uma diferenciação das formas de se realizar a educação dos indivíduos na sociedade de classes, trazendo como consequência a diferenciação da intencionalidade que direcionará o ato educativo a ser desenvolvido junto aos membros de cada classe social. Tal diferenciação está relacionada com o modo como as formas de educação estruturaram-se em cada período histórico, sempre norteadas por uma intencionalidade educativa que interfere na formação dos indivíduos. Se a escola, em suas origens, foi uma forma de educação oferecida à classe social que estava em condição privilegiada – proprietários –, é de se supor que a intencionalidade que estava presente nessa forma de educação, desde o princípio, revela-a como socialmente vantajosa para os indivíduos que dela possam usufruir.

Entretanto, Saviani (2005a, p. 248) destaca que a restrição da educação escolar a uma única classe social é superada no momento em que, “[...] com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar convertendo-se na forma principal e dominante de educação [...]”. É justamente o reconhecimento da educação escolar como forma dominante de educação na sociedade capitalista que nos remete à necessidade de investigar as inter-relações entre essa forma de educação e o processo de formação dos indivíduos.

Diante do exposto e com base no método materialista histórico-dialético, entendemos que a unidade dialética singular-particular-universal seja de vital importância para o esclarecimento dos nexos entre indivíduo, educação escolar e sociedade. Sendo assim, tomaremos o processo de formação do indivíduo (incluindo aí a formação de seu caráter) como expressão singular, as relações sociais de produção (expressão concreta da sociedade) como universalidade e a educação escolar como particularidade, visto ser esta uma das formas historicamente constituídas para estabelecer mediações que consubstanciam a interdependência dinâmica entre indivíduo e sociedade. Esquemáticamente, a dinâmica acima descrita pode ser ilustrada pela figura a seguir:

Figura 2.



A partir dessa figura buscamos ilustrar o percurso metodológico para nossa análise das relações entre escola e formação dos indivíduos, mais especificamente de seu caráter. Com base na análise da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, entende-se que a mediação da Educação Escolar requer o estabelecimento de uma *intencionalidade educativa*, a partir da qual sociedade e escola se encontrem interligadas. Essa intencionalidade manifesta-se como um componente da subjetividade do professor, cuja objetivação se dá em seus atos educativos, os quais interferirão na formação de seus alunos, que passam a desenvolver atos individuais influenciados por essa formação, que por sua vez, retroalimentam a dinâmica da sociedade.

Precisamos ressaltar que as setas bidirecionais apresentadas na figura 2 cumprem a função de indicar o movimento contraditório presente nesses processos, representando a condicionabilidade mútua que se estabelece entre os aspectos interligados. Destacamos, ainda, que não se trata de afirmar a educação escolar como sendo a única mediação entre indivíduo e sociedade e sim de reconhecê-la como uma forma particular de elo entre ambos, diferenciando-se de tantas outras mediações entre indivíduo e sociedade, instituídas pela humanidade em seu percurso histórico.

Como vimos, a intenção de educar torna-se um componente universal da realidade quando os seres humanos se conscientizam da necessidade de pensar sobre as maneiras de agir para formar os indivíduos das novas gerações. Para Saviani (2002), a intencionalidade educativa é um aspecto que compõe a realidade da educação escolar expressando-se na prática pedagógica. Portanto, uma análise dessa prática para além da sua aparência requer o reconhecimento da intencionalidade como um de seus

condicionantes. Com base nessa reflexão, podemos afirmar a intencionalidade educativa como um elemento do pensamento humano que vai sendo produzido e revelado, não somente pelo produto da linguagem em que o professor expressa suas intenções, como também nas ações manifestas nas relações estabelecidas entre professor e aluno, tornando-se parte da realidade em que se dá essa interação. Como defende Abrantes (2008, p. 104): “[...] a realidade não é só os produtos já objetivados, mas é também o pensamento acumulado sobre a realidade, como pensamento se realizando”, compondo, assim, o movimento do real tal como exposto no capítulo um.

Entendida desse modo, a intencionalidade educativa pode ser considerada como a dimensão teleológica da ação educativa, a qual se constitui como a parte do conteúdo do pensamento referente às relações que o professor estabelece entre o aluno e a sociedade, conforme suas concepções a respeito dessa relação. Portanto, em cada ação educativa, estão contidas as expectativas que o professor carrega em relação à formação de cada aluno, cujo substrato engendra valores relativos ao lugar a ser ocupado por esse aluno nas relações sociais. Ainda que alguns professores não consigam explicitar tal expectativa por meio da linguagem ou ainda não tenham sequer refletido a respeito disso, o conteúdo do pensamento, ou seja, a intencionalidade que direciona seus atos educativos fundamenta-se na projeção que ele faz do aluno no que se refere à sua inserção na totalidade social.

Saviani nos auxilia a situar a intencionalidade educativa como um dos elementos que compõe a ação educativa, ao definir o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e *intencionalmente*, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O reconhecimento da necessidade de análise da intencionalidade educativa como parte do pensamento acumulado sobre a realidade educacional, que está se realizando e que se concretiza nas ações educativas, nos conduz à busca pelos pressupostos filosóficos que deram sustentação à educação ao longo da história. (SAVIANI, 2005b, p. 13, grifo nosso).

2.2 As matrizes filosóficas essencialista e existencialista e suas implicações pedagógicas para a formação dos indivíduos

Até aqui, fizemos uma breve análise do processo histórico que levou à diferenciação entre os indivíduos, para compreendermos a constituição da educação escolar como forma de intervir diretamente na formação de cada pessoa e pontuarmos a intencionalidade

educativa como um dos nexos que se destaca na interdependência dinâmica entre indivíduo e sociedade e que baliza a educação escolar, ao objetivar-se nas ações educativas desenvolvidas pelo professor.

Saviani (2002) ressalta que a intencionalidade educativa se constitui desde os valores e objetivos da educação, os quais só podem ser compreendidos a partir dos aspectos filosóficos que lhes deram origem. Nesse item, buscaremos apreender, no movimento histórico que expressa a luta ideológica entre as principais correntes filosóficas que influenciaram o pensamento pedagógico, conteúdos relacionados à intencionalidade educativa subjacente a essas correntes.

Para tanto, apoiar-nos-emos na reflexão trazida por Suchodolski (2002) em relação à repercussão das ideias filosóficas no âmbito das práticas pedagógicas. Para o autor, o percurso histórico do pensamento pedagógico é marcado pela disputa entre as visões essencialista e existencialista, destacando que o conflito fundamental das ideias pedagógicas está calcado na controvérsia filosófica que estabelece a oposição entre essência e existência, que interfere nos rumos das práticas pedagógicas ao longo da história.

Em sua análise, Suchodolski (2002) estabelece relações entre as ideias filosóficas e as necessidades sociais que lhes deram origem, explicitando as repercussões dessas ideias no pensamento pedagógico. O autor recupera a gênese do conflito entre essência e existência, revelando as condições em que o predomínio da pedagogia essencialista é abalado pelos ataques formulados por adeptos da visão existencialista, inicialmente por meio de questionamentos com relação aos seus princípios e, posteriormente, pela estruturação de uma pedagogia existencialista propriamente dita, a qual avança, tornando-se concepção hegemônica na educação.

De acordo com Suchodolski (2002), as concepções essencialistas defendem que o ser humano possui uma essência estabelecida *a priori* de forma ideal e especulativa, desvinculada de sua existência empírica. Conforme essa perspectiva, a vida material e as experiências dos indivíduos tenderiam a afastá-los de sua essência ideal, portanto a existência só faria sentido como caminho para aproximar os indivíduos dessa essência oculta. A reflexão a respeito das formas para trilhar esse caminho está nas origens do pensamento pedagógico. Reiterando essa afirmação, Saviani (2004) revela que a ideia de essência se associa ao próprio surgimento da educação como atividade intencional, o que nos mostra que as primeiras ideias que conduzem à sistematização de uma

intencionalidade a ser assumida no processo educativo caracterizam-se como tentativa de levar os indivíduos a se aproximarem de um ideal universal de ser humano por meio da educação.

Entretanto, a partir da visão essencialista, ideias pedagógicas diferentes despontaram. Suchodolski (2002) expõe que a pedagogia da essência, em seu movimento histórico de constituição, hegemonia e declínio, assumiu vertentes laicas em Platão, na Antiguidade, e religiosa em São Tomás de Aquino, durante a Idade Média. Nesse período, houve seu fortalecimento e reafirmação, por meio das tentativas empreendidas de adaptar seus princípios às exigências ideológicas da visão de mundo presente no renascimento por adeptos do naturalismo,

O autor afirma que com a cultura renascentista vieram os questionamentos que possibilitaram a superação do antigo regime e uma nova visão de formação humana começou a surgir, ampliando os ataques à visão essencialista em defesa de uma visão existencialista. A partir da discussão sobre os métodos da pedagogia da essência, foi se estabelecendo um debate em torno dos princípios que fundamentam essa concepção, cujo questionamento fundamental era se somente reformar a educação, mudando o conteúdo do ideal imposto e os métodos para sua inculcação seria o suficiente ou seria necessário rever o próprio princípio do ideal previamente estabelecido como referência para a formação dos indivíduos?

Suchodolski (2002) destaca que, apesar das tentativas de renovação empreendidas pelos adeptos da visão essencialista, seus princípios sofreram ataques desde o século XVI, tanto em sua vertente religiosa, representada pela educação jesuítica, quanto em sua vertente laica, com suas reformulações racionalistas e humanistas representadas por Comênio e Locke no século XVI e, posteriormente, por Kant, Fichte e com Hegel no século XIX. Como exemplo, o autor menciona as publicações de Montaigne, no final do século XVI, as quais já evidenciavam as primeiras ideias incitando a revolta contra o pressuposto essencialista de submissão dos indivíduos aos dogmas universais e imutáveis e em defesa do reconhecimento da ligação entre o processo educativo e a vida real dos homens.

O autor acrescenta que, apesar da predominância da pedagogia da essência ao longo do século XVII, alguns aspectos contextuais desse período foram fundamentais para o posterior desenvolvimento da pedagogia da existência. Entre esses aspectos destacam-se os avanços relacionados ao conhecimento científico sobre o sujeito empírico, a partir do

qual se desdobram duas conclusões: por um lado, aponta-se para sua bondade inata e, por outro, sobressai seu egoísmo e ferocidade, como aspectos naturais.

Para Suchodolski (2002), a ideia de que o ser humano é naturalmente mau, usada pela pedagogia da essência para justificar a necessidade de dominá-lo, foi reafirmada por Hobbes ao defender que “o homem é o lobo do homem”; entretanto, apesar de ter esse aspecto em comum com a visão essencialista, Hobbes se contrapõe a essa perspectiva ao afirmar que não é possível corrigir os indivíduos, defendendo que a sociedade é que tem de se adaptar a esse aspecto da natureza humana.

Reiteramos a afirmação de Suchodolski (2002) de que a conclusão apresentada por Hobbes elimina completamente a necessidade de uma pedagogia da essência; pois, a nosso juízo, destitui de sentido a intencionalidade que dá sustentação às propostas pedagógicas na perspectiva essencialista, visto que anula a possibilidade de intervenção da educação no processo de formação dos indivíduos, atribuindo ao governo o dever de controlar as tendências “naturalmente egoístas” presentes nos indivíduos, para garantir a organização da vida em sociedade.

Suchodolski (2002), no entanto, defende que foi Rousseau o primeiro a apresentar uma proposta estruturada de pedagogia existencialista. Fundamentando-se no princípio da bondade inata dos indivíduos como criações da natureza e sua degeneração pela intervenção da sociedade, este pensador elabora ideias direcionadas ao ataque à pedagogia da essência e, seguido por Pestalozzi e Froebel, estabelece as bases para a constituição de uma intencionalidade educativa orientada pela existência empírica do sujeito e pelo incentivo ao desenvolvimento espontâneo da criança, privilegiando práticas educativas voltadas para a satisfação das necessidades individuais em suas manifestações imediatas.

As ideias existencialistas de primazia das necessidades individuais sobre as normas sociais vigentes se mostravam coerentes com o fortalecimento e manutenção dos ideais burgueses. No entanto, durante o processo de tomada do poder pela burguesia, a luta por educação para todos unia representantes dessa classe adeptos das correntes essencialistas e existencialistas, pois, até então, ambos defendiam a razão e o conhecimento como direito de todo cidadão e sinal de progresso, divergindo apenas com relação ao modo como explicavam a natureza dos processos que dão origem à razão humana. Os anseios pela superação do regime vigente os unia naquele momento, por isso posicionavam-se contra os privilégios do clero e da nobreza defendendo os direitos individuais e o fim da

opressão entre os indivíduos. Foi essa defesa que impulsionou a luta pela democratização da educação escolar, incorporada pela burguesia, tal como destaca Ponce:

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária à satisfação de seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou em “humanidade”, “cultura”, “razão” e luzes. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e a monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. (PONCE, 2005, p. 131, grifo do autor).

Não obstante, tão logo a burguesia tornou-se classe dominante, instituindo o sistema capitalista como modo de produção hegemônico, as ideias contrarrevolucionárias tiveram início, tendo em vista a manutenção da ordem conquistada. No que se refere ao percurso ideológico burguês, Coutinho (2010) apresenta uma análise dos motivos que levam a burguesia a abandonar a racionalidade como possibilidade humana para compreender a realidade e orientar a ação dos indivíduos sobre ela. O autor aponta uma nítida divisão entre a filosofia progressista burguesa, cujo predomínio se amplia até 1830, e a decadência ideológica da burguesia que, entre 1830 e 1848, vai assumindo ideias pelas quais se defende a sociedade capitalista como a única organização social capaz de possibilitar o máximo avanço da humanidade.

Essa guinada ideológica se deu como reação da burguesia, em prol da manutenção de seus ideais e da continuidade de sua concepção de mundo, orientada ao bem universal, ou seja, ao assumir o poder, a burguesia baseou-se na defesa de que “todos teriam acesso a tudo”, todos teriam direitos iguais ao se tornarem cidadãos livres; entretanto, a partir do momento em que se instala no poder, essa classe social começa a empreender esforços para se manter no poder e manter seus ideais na qualidade de universais.

A burguesia revolucionária que conquista o poder, tendo como um dos seus princípios a defesa da racionalidade – a possibilidade de o ser humano conhecer a realidade por meio da razão, para que possa nela intervir buscando alcançar melhores condições de vida para todos os seres humanos –, passa a defender, justamente, o contrário dessa ideia, isto é, passa a negar ou limitar a possibilidade de compreensão da realidade por meio da razão, tratando as diferenças, explicitamente identificadas nas condições em que viviam burgueses e proletários, como frutos de uma casualidade circunstancial passível de ser superada por meio do trabalho.

Coutinho (2010) defende que o caráter progressista presente na filosofia clássica vincula-se ao modo como a implementação do capitalismo estava se dando. Havia a necessidade de demonstrar a possibilidade de conhecimento da realidade por meio da razão humana. Tal necessidade vinculava-se à urgência de derrubar o modo das relações de produção feudal, baseado em ideias teocêntricas e pouco racionais.

Esse caráter objetivamente progressista do capitalismo permitia aos pensadores que se colocavam do ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidade e de realidade, como totalidade concreta em constante evolução. Sem compromissos com a realidade imediata, os pensadores burgueses não limitam a razão à classificação do existente, mas afirmavam seu ilimitado poder de apreensão do mundo em permanente devir. (COUTINHO, 2010, p. 25).

No entanto, após cumprir a função de mobilização das massas para a tomada de poder, o discurso de igualdade da classe burguesa, ainda no período de transição, já se via ameaçado por uma possível análise racional da realidade em que se encontrava o proletariado. Ponce (1988), ao analisar a transição do feudalismo ao capitalismo, revela que o ideal de igualdade educacional entre burgueses e proletários mostrou-se contrário aos interesses da burguesia, dada sua necessidade de ampliar os níveis de exploração do trabalho do proletariado, aumentando assim a produção e, conseqüentemente, os lucros. O autor explicita o indivíduo que se pretendia formar nesse período, ao afirmar que:

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importavam absolutamente com isso. *Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora.* Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros em um tropel de produtores independentes. Produzir e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante. Que nenhum obstáculo dificulte seu comércio, que nenhuma dificuldade paralise sua indústria. Se, para conquistar um novo mercado for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito; se, para não interromper o trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também. (PONCE, 2005, p. 138, grifo do autor).

Nesse contexto, revela-se a contradição implícita na revolução francesa – emblematicamente representada pelo lema “liberdade, igualdade e fraternidade” –, cuja realização plena implicaria a negação de um aspecto fundante da sociedade burguesa, o qual não foi incorporado ao lema assumido pela revolução, qual seja: a propriedade.

Diante disso, torna-se evidente que uma escola dotada de uma intencionalidade educativa que objetiva garantir a formação de indivíduos cientes de seu direito à liberdade e à igualdade poderia colocar em risco a fraternidade e a própria propriedade, visto que a classe dominante não estava disposta a se inserir no processo produtivo e promover a socialização universal dos bens produzidos pela humanidade para garantir que, de fato, houvesse igualdade entre os indivíduos.

O desafio que se colocava à classe burguesa era a necessidade de defender a igualdade formal entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, disseminar o princípio da proteção à propriedade privada como valor universal, propondo que o fato de ter ou não ter a propriedade dos meios de produção seria fruto de uma casualidade existencial, a qual poderia (ou não) vir a ser superada por meio do esforço individual. Tal necessidade influencia o pensamento pedagógico, como demonstra Ponce, ao analisar o pensamento do pedagogo alemão Basedow (1723-1790), assumidamente adepto das ideias de Rousseau:

[...] Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos de cidadãos mais eminentes, “não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das escolas pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre *as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem e *como devem ir mais longe que os outros*, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais* para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos”.²² (BASEDOW apud PONCE, 2005, p. 139, grifo do autor).

Em sua análise, Ponce (2005) mostra que a organização do ensino na educação escolar tornou-se alvo de disputas desde o momento em que essa forma de educação passou a ser defendida como direito de todos. O autor explicita as necessidades sociais que influenciaram o acesso das classes populares à educação escolar, bem como as formas de controle exercidas pela burguesia em relação à adequação entre o tipo de escola a ser oferecida e o tipo de indivíduo que se pretendia formar conforme sua classe de origem.

²²Extráido por Aníbal Ponce (1988) da obra de autoria de Basedow intitulada: *Relazione ai Filantropi e ai Potesti Intorno alle Scuole*, agli Studi e alla Loro Azione sul Bene Pubblico, p. 40.

Nesse cenário, ao longo do século XX, consolida-se o avanço hegemônico da pedagogia da existência. Suchodolski (2002) esclarece que o fortalecimento do pensamento pedagógico existencialista, ao longo do século XIX, e seu posterior predomínio sobre a visão essencialista, no século XX, foi impulsionado por necessidades presentes no contexto histórico mais amplo, visto que essa concepção fundamentou os questionamentos que desencadearam a busca por uma nova moral, fundamentada no predomínio da existência empírica individual sobre um modelo ideal de indivíduo a ser alcançado. O autor menciona as contribuições de Kierkegard, Stiner e Nietzsche para a ascensão do conceito de indivíduo no pensamento pedagógico e, conseqüentemente, para o fortalecimento da defesa do princípio das experiências individuais espontâneas como referência para a educação.

Ao analisar as ideias pedagógicas vigentes na contemporaneidade, Suchodolski (2002) nos mostra que, com o avanço hegemônico das ideias existencialistas na educação, instala-se uma divergência entre adaptação e desenvolvimento no interior dessa concepção, a qual foi se constituindo a partir das influências das teorias evolucionistas de Darwin e Bergson, no pensamento pedagógico.

O autor explica que a divergência mencionada se dá entre uma visão adaptacionista que, fundamentada em Darwin, preconiza a formação do indivíduo como um produto resultante de fatores extrínsecos que o afetam e aos quais deve se adaptar para garantir sua existência e outra visão desenvolvimentista, alicerçada na evolução criadora de Bergson, que defende a existência de fatores intrínsecos que se manifestam no indivíduo como forças propulsoras de seu desenvolvimento e cuja dinâmica espontânea o levará a uma existência, necessariamente evolutiva, desde que sejam garantidas condições externas favoráveis a sua livre manifestação.

Em que pesem as diferenças fundamentais entre ambas as concepções, Suchodolski (2002) ressalta o que a concepção existencial adaptacionista mantém em comum com a concepção existencial desenvolvimentista: a defesa de uma educação direcionada aos interesses individuais e a mesma visão em relação à natureza instintiva do comportamento humano. Para ambas, a educação dos indivíduos deve se forjar a partir das manifestações instintivas individuais, seja para organizar condições ambientais adaptativas que levem a sua satisfação, seja para incentivar e proteger a sua livre expressão.

Entretanto, a visão desenvolvimentista foi se mostrando mais eficiente para os propósitos da burguesia, já que possibilitava maior sustentação ao discurso de igualdade

e liberdade, mostrando-se ideologicamente mais atraente do que a ideia de adaptação, principalmente em relação à criança pequena. Essa afirmação requer um aprofundamento das relações entre os elementos que contribuíram para a hegemonia da visão existencialista e as especificidades da educação infantil.

2.2.1 Hegemonia da visão existencialista e as especificidades da educação infantil

Para compreendermos a ascensão e hegemonia da visão existencialista no pensamento pedagógico, é fundamental destacarmos alguns determinantes ideológicos que possibilitaram a derrubada dos princípios da visão essencialista e a sustentação dos princípios existencialistas. Tendo em vista que “[...] é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação”, fundamentar-nos-emos na premissa marxiana de que a realidade humana, até os dias atuais, manifesta-se como luta entre classes sociais antagônicas, para tomarmos a dinâmica expressa na referida luta como parâmetro de análise das transições ideológicas que interferiram na intencionalidade educativa, destacando as implicações desse processo para a educação infantil. (SAVIANI, 2005a, p. 224).

Diante disso, apoiando-nos em Coutinho (2010), retomaremos a intencionalidade que deu sustentação às ações, individuais e coletivas, que possibilitaram à revolução burguesa – orientada pela razão – engendrar a afirmação da realidade humana como transitória e passível de ser transformada pela intervenção dos indivíduos. Essa intencionalidade dá sentido às posturas de combate e à naturalização e mistificação da opressão que caracterizava as relações de produção no sistema feudal. Devemos ressaltar que é no interior da revolução burguesa que a educação sistemática é defendida como um direito de todos, então é esse contexto ideológico que possibilita a organização e fortalecimento da educação escolar como forma de garantir a igualdade entre os homens, já que a gênese dessa instituição se vincula à ideia de que a razão humana pode ser desenvolvida e que o saber científico é o meio a partir do qual seu desenvolvimento se processa.

Entretanto, apesar de revolucionária, a classe burguesa fundava um regime pautado na exploração do trabalho dos proletários que ao deixarem de ser servos e tornarem-se “trabalhadores livres” viram-se impelidos a vender sua mão de obra ao proprietário dos meios de produção, cedendo-lhes os produtos de seu trabalho por um valor muito inferior

ao que produziu, o que os manteve na condição social de dominado. Com isso, após derrubar a aristocracia feudal, os burgueses deparam-se com a necessidade de negar alguns elementos do conjunto de ideias que defenderam junto às massas para obter seu apoio durante o processo revolucionário. Trata-se de aspectos ideológicos que levariam o proletariado a se insurgir contra ela, já que a superação de sua condição de dominado não se efetivou, pois, pelo contrário, o anseio de aceleração da expansão capitalista tornou as condições de existência individual do proletário ainda mais precárias.

Coutinho (2010) esclarece que surge aí a necessidade de dissimular a dominação, formulando ideias que garantissem a manutenção das relações burguesas de produção e, ao mesmo tempo, combatessem a opressão, até então, explicitada nas relações interpessoais do sistema feudal. O autor ressalta que não se trata de uma ação intencionada pela burguesia, voltando-se para a manutenção de seu poder de forma consciente e planejada. No entanto, o principal aspecto místico dessa guinada ideológica empreendida pela classe burguesa, que dá início à sua decadência intelectual, é precisamente o fato de que seus representantes tomam a sociedade burguesa e seus interesses como referência universal de bem-estar da humanidade, desconsiderando que essa sociedade tem no bojo de sua organização relações sociais cujo fundamento prático diz respeito ao fato de uma classe minoritária usufruir das riquezas produzidas, explorando o trabalho de uma imensa maioria que, apesar de produzir tais riquezas, se empobrece cada vez mais.

Marx e Engels (2002, p. 74) apontam a contradição presente no mecanismo ideológico adotado por representantes do socialismo burguês com o intuito de convencer os operários em relação à possibilidade de alcançar melhorias em suas condições de existência por vias não revolucionárias, almejando “a burguesia sem o proletariado”, ou seja, levando o proletário a considerar a possibilidade de que todos tornem-se burgueses. Nesse sentido, os autores acrescentam:

Uma segunda forma, menos sistemática e mais prática, desse socialismo procurou inspirar à classe operária desdém por todo movimento revolucionário, demonstrando-lhe que aquilo que lhe pode ser útil não é esta ou aquela mudança política, mas somente uma mudança das condições materiais de vida, das condições econômicas. Mas por mudança das condições materiais de vida, esse socialismo não entende, de forma alguma, a supressão das relações burguesas de produção – que só é possível pela via revolucionária –, mas reformas administrativas que se realizam com base nessas relações de produção, portanto, que nada alteram nas relações entre capital e trabalho assalariado, mas, no melhor dos casos, reduzem para a burguesia o ônus

de sua dominação e simplificam-lhe o orçamento de Estado. (MARX; ENGELS, 2002, p. 74-75).

Assim, o pensamento burguês, que durante o processo de desmonte do sistema feudal trazia a defesa do devir e das possibilidades futuras da humanidade, após alcançar a hegemonia política, passa a produzir ideias justificadoras da manutenção do *status quo* existente. Desse processo de deslocamento ideológico, queremos destacar a total dissociação entre *exploração e opressão*, para analisar suas implicações pedagógicas.

Essa divisão, apesar de auxiliar-nos em um primeiro nível de análise das contradições presentes na formação das intencionalidades individuais na sociedade capitalista, mostra-se insuficiente para que possamos compreender a trama das mediações ideológicas que compõem as disputas vigentes nessa sociedade. Buscando adentrar essa trama e tendo em vista os propósitos desse estudo, destacaremos os mecanismos ideológicos presentes no processo de constituição de uma intencionalidade existencial voltada para a supressão da opressão entre os indivíduos.

É entre aqueles que assumem um posicionamento em defesa do fim da opressão que se instala a contraposição que vai afetar diretamente a educação escolar. Para esses, em termos de intencionalidade existencial, configuram-se duas possibilidades: lutar para se organizar coletivamente com o intuito de levar a cabo um processo revolucionário, tendo em vista o fim da sociedade de classes, ou elaborar e apoiar-se em uma ideologia que mistifique o real, ocultando intencionalmente ou negando ingenuamente o fato de que, concretamente, as relações sociais se fundam no domínio e na exploração de uma classe sobre a outra.

Tal mistificação se dá por meio da defesa de uma suposta liberdade individual e de relações interpessoais aparentemente livres – pelo menos do ponto de vista imediato – de opressões diretas entre os indivíduos. Essa negação da opressão traz um apelo ético aparente, tornando-se força ideológica que conduz os indivíduos ao rechaçamento de qualquer ato cuja aparência possa ser associada a uma forma opressiva. Nessa perspectiva, a opressão é tomada como fenômeno, exclusivamente, interpessoal, o que dá centralidade à linguagem, pois “[...] o socialismo burguês só atinge sua expressão adequada quando se torna uma simples figura de retórica”. (MARX; ENGELS, 2002, p. 74-75).

Essa assertiva de Marx e Engels já evidenciava o papel que a linguagem iria cumprir na luta de classes, pois, como explica Coutinho (2010), a limitação da racionalidade

transforma a análise das proposições verbais quanto à sua validade em algo a ser determinado pela relação entre dada proposição verbal e o sistema de linguagem formal. Consequentemente, a existência concreta e a prática efetivada pelos indivíduos não são vistas como referência de validação das proposições verbais e, de outro modo, a possibilidade de organização linguística em relação a elas é que passa a ser a referência para validá-las.

Desvia-se, então, o combate classista da exploração (fonte precípua de opressão entre os indivíduos) para acirrar o combate individualista da opressão. É nesse cenário que o pensamento existencialista se consolida como pensamento hegemônico na educação. A análise das relações opressoras presentes nas instituições sociais leva à afirmação da escola como instituição essencialmente opressora, pois toma-se a forma particular de ensino, tal como praticada hegemonicamente durante o período de predomínio da visão essencialista como representação universal da prática pedagógica no contexto escolar, conduzindo à associação direta entre *transmissão do conhecimento e opressão*. Constitui-se, então, uma identificação imediata entre esses dois aspectos da prática pedagógica, a qual é questionada por Duarte (2005, p. 210): “É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas”.

Assim, o binômio transmissão de conhecimento/opressão vai se fortalecendo no ideário pedagógico e tem na teoria piagetiana o esteio a partir do qual se erige e solidifica, visto ser essa a teoria psicológica que representou com maior propriedade os princípios contidos na visão existencial-desenvolvimentista, a qual, como vimos, fundamentando-se no evolucionismo bergsoniano, entende que o indivíduo carrega as forças motoras de seu desenvolvimento intelectual e moral, que serão desencadeadas pelos estímulos do ambiente com os quais a criança venha a interagir espontaneamente. Em relação ao lugar que a transmissão social ocupa no pensamento piagetiano, Duarte (2001) aponta:

Não que o pensador suíço não valorizasse a educação, mas sim que sua concepção do que seria uma boa educação não comportava a ideia de que a transmissão fosse geradora de desenvolvimento intelectual. No livro estudos sociológicos Piaget deixou claro que, ao postular a existência de influências entre o desenvolvimento intelectual e socialização não estava autorizando a conclusão de que a transmissão de conhecimento pelos adultos fosse formadora da lógica infantil, ao

contrário, o desenvolvimento seria condição para que pudesse ocorrer a transmissão. (DUARTE, 2001, p. 202).

Não é nosso intuito apresentar uma análise aprofundada da teoria piagetiana, pois nosso destaque busca mostrar que essa teoria psicológica se constituiu como um dos fundamentos científicos que favoreceram a associação entre transmissão e opressão e que, seguida pelas teorias construtivistas e pós-modernas, vem contribuindo para um processo de fetichização da infância, visto que:

[...] ao buscar na psicologia genética, especialmente na gênese do pensamento infantil, a explicação epistemológica das bases do conhecimento científico, Piaget acabou por contribuir decisivamente para todo um movimento de transformação do infantil em fundamento explicativo do adulto. (ROSSLER, 2006, p. 224).

Trata-se de uma inversão que tem afetado sobremaneira a intencionalidade educativa e, conseqüentemente, a prática pedagógica na educação infantil, o que tem contribuído para hegemonia dos pressupostos existencialistas em relação a essa modalidade de ensino, ao menos no âmbito discursivo, dada a proximidade entre seus pressupostos e a visão ideológica de naturalização da maternidade e da infância.

Arce (2002) recupera aspectos ideológicos presentes nas ideias de Pestalozzi e Froebel, autores que estão entre os primeiros teóricos da educação a apresentar propostas de trabalhos pedagógicos cuja implementação tem início na primeira infância. A autora revela que esses teóricos, fundamentados por uma visão naturalizante, alicerçada na religião, contribuíram para idealizar a infância, a maternidade e a mulher, de modo a favorecer os interesses burgueses, e destaca que:

Não se pode deixar de salientar que, como ambos autores, e em especial Froebel, voltaram-se para a educação das crianças pequenas, o espírito de sua pedagogia influenciou diretamente quase toda a produção ocidental nesse terreno da educação, fazendo com que a educação infantil crescesse sob a égide da alienação da sociedade burguesa. Na verdade, é um nível da educação que nasce com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista. (ARCE, 2002, p. 219).

Pelo exposto, notamos que a infância e a maternidade, tomadas como fenômenos histórica e culturalmente constituídos, não estão à margem desse processo de destruição da razão ou de sua limitação. No pensamento decadente, a mãe ganha centralidade na estimulação da criança, que é vista como um ser dotado das forças necessárias ao seu

desenvolvimento, desde que tenha condições que favoreçam o florescimento dessas características, o qual não deve ser conduzido de forma diretiva, a custo de limitá-lo.

Tais premissas vão fundamentar as concepções que negam que o ato de ensinar seja uma estratégia pedagógica favorável ao desenvolvimento, como propõe Duarte (1998). Pois, sendo o desenvolvimento um fenômeno que emana de mecanismos do indivíduo a partir de sua interação com os estímulos e a transmissão do conhecimento uma ação opressora e coercitiva que prejudica esse processo eminentemente individual, o ensino diretivo é visto como pedagogicamente indesejável, especialmente para as crianças pequenas, passando a representar um risco para a formação da autonomia intelectual do aluno.

Esse é um aspecto fundamental para a análises que desenvolveremos no presente estudo, pois, considerando que a dependência da criança condiciona sua existência e seu lugar nas relações sociais, instala-se uma ambiguidade na relação entre o professor e o aluno que pode trazer consequências para o desenvolvimento futuro da criança.

Entretanto, não é só o desenvolvimento da criança que é afetado por essa ambiguidade, uma vez que, ao interditar a transmissão de conteúdo atribuindo-lhe um caráter pejorativo, esse ideário destitui a prática pedagógica de seu principal componente, secundarizando o papel do professor, que “[...] acaba por ser diluído de tal forma que se resume ao de alguém que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. (DUARTE, 1998, p. 6).

Ademais, para o trabalho com a primeira infância soma-se à ausência de diretividade do professor, a supervalorização do lúdico, fruto de uma visão em que se reduz o prazer ao nível sensorial imediato e, em contrapartida, a desvalorização do racional, como aponta Rossler (2006, p. 218):

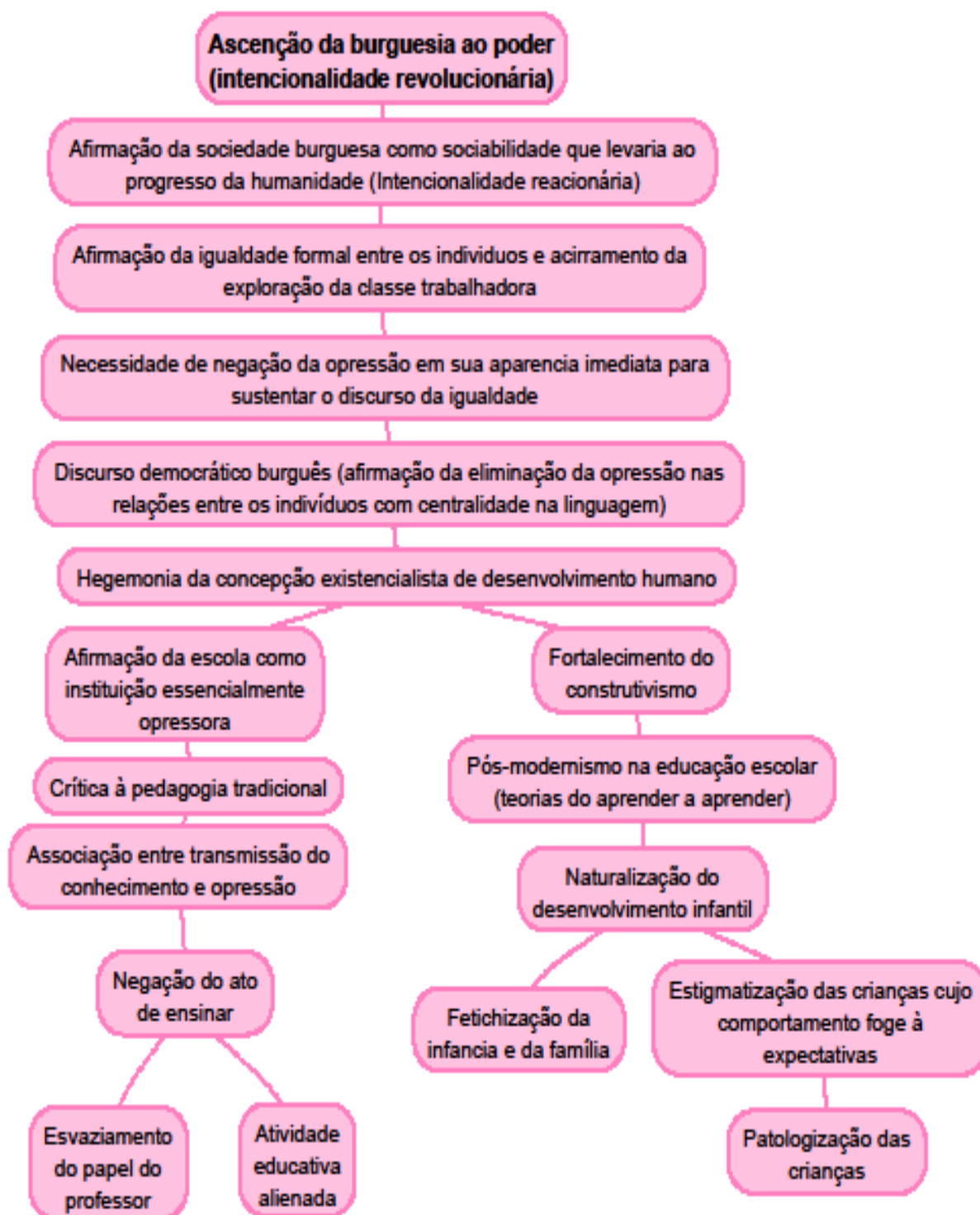
[...] ao contrapor um conhecimento metódico, analítico, racional a um conhecimento apaixonado, erotizado, lúdico, esses autores dão margem a interpretações que consideram o primeiro caso um tipo de conhecimento “maçante”, “denso”, “pesado”, “trabalhoso”, “exaustivo” (em suma, “chato”), que só traz infelicidades, e, o que é pior, inverdades. Ao contrário do outro que pode assumir conotações positivas como algo “prazeroso”, “leve”, “poético”, “alegre”, “descontraído”, “lúdico”, “de fácil acesso”, “infantil”, etc.

Esse cenário ideológico traz como consequência inevitável o estranhamento do professor em relação à sua atividade. O processo de fetichização daquele que seria objeto de sua ação faz com que a criança e seu desenvolvimento apareçam-lhe como um

mistério, sob o qual ele teria pouco ou nenhum controle, aspecto que traz como implicação uma prática alienada. Além disso, à família fetichizada, no sentido proposto por Barroco (2004), atribui-se poderes inversamente proporcionais aos da escola no que se refere à formação das crianças.

Com isso, buscamos mostrar que o alheamento do professor em relação ao domínio das especificidades da atividade que precisa realizar mostra-se, então, como produto de um processo histórico cujos determinantes vinculam-se aos efeitos da luta de classes na educação escolar. A seguir, buscaremos representar, por meio de uma figura, a síntese das reflexões anteriormente apresentadas.

Figura 3 - Necessidades sociais presentes no processo de patologização da infância.



Essa figura nos apresenta uma síntese dos determinantes presentes no processo histórico que conduziram à intensificação das queixas relacionadas à conduta das crianças, patologizando assim o comportamento infantil no contexto escolar. Por meio da imagem, mostramos o percurso ideológico em que a classe burguesa parte de uma

intencionalidade revolucionária e conquista hegemonia política e ideológica, impõe seus interesses como universais e assume uma intencionalidade reacionária, condizente aos seus propósitos. Sendo assim, torna-se necessário afirmar a superação do antagonismo entre as classes e como a educação escolar ocupa um lugar estratégico nesse processo.

Os princípios defendidos pela concepção existencialista vão ao encontro das necessidades sociais vigentes, uma vez que defendem ideias associadas à liberdade individual, tendo em vista a busca por uma existência prazerosa e significativa que levaria à superação das desigualdades entre os indivíduos. Esses elementos ideológicos fortalecem a afirmação da escola como instituição opressora e a defesa de uma nova escola. Com base nessa forma de compreensão da realidade, a transmissão do conhecimento passa a ser vista como uma prática opressora, o que leva a considerar o ato de ensinar uma estratégia prejudicial ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos indivíduos.

Nesse contexto, as teorias pós-modernas ganham força ideológica no campo educacional e são categorizadas como teorias do “aprender a aprender”, cujos princípios filosófico-conceituais fazem coro ao que Rossler (2006) apresenta como hipervalorização do lúdico e do prazer vinculado à sensorialidade imediata. Paralelamente, cresce a formalização da educação infantil no âmbito institucional, em sincronia com o avanço da visão espontaneísta e a centralidade das necessidades imediatas da criança como referência para a organização do trabalho pedagógico.

No entanto, dada a dependência que caracteriza a criança pequena, a negação da necessidade de condução das suas atividades pelo professor vai se constituindo um impasse no cotidiano de trabalho, justamente pelo fato de que, ao rechaçar a intervenção intencional do adulto como estratégia para favorecer o seu desenvolvimento, esvazia-se o papel do professor ao mesmo tempo em que se fetichiza o desenvolvimento infantil, tomando-o como processo misterioso que não pode ser explicado, cabendo somente descrevê-lo e acompanhá-lo, levando à alienação da atividade educativa.

Não se identificando como agente do desenvolvimento infantil, nas situações em que as crianças adotam comportamentos fora da expectativa estabelecida pelas teorias espontaneístas, resta ao professor atribuir a causa dos problemas identificados à própria criança, o que acaba por desencadear um processo de estigmatização, levando, em alguns casos, à patologização dessas crianças.

No que se refere às críticas que apresentamos sobre o mecanismo ideológico de negação da opressão em suas formas aparentes, convém esclarecer que não se trata de desconsiderar a necessidade de combater as formas opressoras de relações interpessoais. Realizamos diversas reflexões a esse respeito no sentido de se reconhecer que a gênese da opressão entre os indivíduos está na condição de exploração das forças produtivas, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, o que não significa que não seja possível e necessário reivindicar relações interpessoais em que esse componente opressor estruturante seja minimizado ao máximo, ou até mesmo suplantado. Destacamos, ainda, que a associação entre transmissão do conhecimento e opressão se fez ao tomar como referência as formas particulares, até então desenvolvidas, dessa atividade como forma universalmente estabelecida para sua realização.

A partir dessa síntese, situamos as necessidades sociais historicamente estabelecidas que favoreceram a ascensão da concepção existencialista como corrente filosófica hegemônica no pensamento educacional. Entretanto, cabe ressaltar, conforme proposto por Suchodolski (2002), que apesar da alternância de hegemonia entre as concepções essencialista e existencialista a disputa entre ambas se fez presente em todo o percurso histórico do pensamento pedagógico, revelando o alcance dessa controvérsia que continua presente no ideário pedagógico até os dias atuais. Diante disso, abordaremos a seguir as manifestações dessa disputa ideológica no pensamento pedagógico brasileiro para, em seguida, analisarmos como os aspectos filosóficos se manifestaram empiricamente.

2.2.2 Expressões da controvérsia filosófica entre essência e existência no Brasil e os indícios de sua manifestação na realidade estudada

Saviani (2012), por meio de análise sobre as expressões das correntes filosóficas no pensamento pedagógico brasileiro, revela a manifestação do conflito entre essência e existência, ao identificar como as principais teorias pedagógicas se posicionam em relação ao papel da educação diante do problema da marginalidade social. A partir do estudo apresentado por Saviani (2012), destacaremos o grupo denominado teorias não-criticas, detendo-nos a analisar a contraposição entre as pedagogias tradicional e nova, a qual expressa o referido conflito mencionado pelo autor.

As teorias não-críticas são assim denominadas e classificadas por Saviani (2012) dada a sua forma ingênua de compreender as relações entre educação e sociedade, visto que atribuem total autonomia à educação, tomando-a como “redentora da humanidade” a partir da suposição de que esta teria capacidade para promover, sozinha, mudanças estruturais na sociedade. Além disso, adotam uma perspectiva a-histórica, que naturaliza o desenvolvimento humano e que concebe a relação entre indivíduo e sociedade a partir de uma visão metafísica, atribuindo uma causalidade linear na direção do indivíduo para a sociedade. Assim, para essas teorias, melhorias na formação dos indivíduos implicariam em melhorias na sociedade, levando à superação da marginalidade.

No que se refere à pedagogia tradicional, Saviani (2012) explicita seu cunho essencialista, ao demonstrar que para seus adeptos a sociedade era vista como um conjunto de indivíduos em interação que deveriam seguir rumo a um suposto *progresso da humanidade* e os indivíduos das novas gerações precisariam ser direcionados pelos mais experientes para trilhar o caminho do conhecimento, visto como a porta de entrada para se inserir nesse avanço coletivo. A escola era concebida como espaço em que se daria a transmissão do acervo cultural aos alunos, tendo como principal responsável o professor, que deveria estar preparado para realizar essa tarefa. Caberia à escola conduzir os alunos à essência humana, associada à razão e ao conhecimento. Desse modo, segundo essa perspectiva, os indivíduos marginalizados seriam vítimas da ignorância, pois, sua inclusão social dependeria somente da ampliação de seus conhecimentos.

Os ideais de inclusão, entretanto, foram se mostrando cada vez mais inatingíveis por essa via. A escola não era acessível a todos e mesmo entre aqueles que ingressavam nela, muitas vezes, não alcançavam sucesso. Esse cenário foi gerando críticas que fortaleciam ideias vinculadas à necessidade de uma renovação educacional, impulsionando o movimento social que ficou conhecido como Movimento Escolanovista. (SAVIANI, 2012).

Além disso, cabe destacar que os adeptos da pedagogia tradicional foram influenciados por ideias do movimento higienista que levavam à culpabilização das famílias e inferiorização dos alunos oriundos das camadas mais empobrecidas, gerando práticas opressoras e hostis no processo de transmissão do conhecimento, aspecto que, como vimos, contribuiu para a associação direta entre transmissão de conhecimento e opressão por parte de seus críticos.

Em relação à pedagogia da Escola Nova, Saviani (2012) explicita sua associação às concepções existencialistas, dado que essa teoria apresenta propostas centradas na existência do aluno como principal referência para o processo educativo. Desse modo, tal como ocorre na pedagogia tradicional, a sociedade continua sendo concebida como um conjunto de indivíduos em interação (lógica metafísica), porém a evolução não é vista como um processo a ser delineado pelo conjunto dos homens por meio das aquisições culturais, mas sim como uma consequência natural de uma existência harmônica e prazerosa entre indivíduos.

O problema da marginalidade, assim, passa a ter como causa não mais a ignorância e sim a rejeição, ou seja, os indivíduos não ficam à margem das conquistas sociais porque não dominam os conhecimentos sistematizados e sua exclusão se dá em função da rejeição que sofrem por não se sentirem aceitos na sociedade, premissa que se torna solo fértil para o subjetivismo e relativismo, características do pensamento pós-moderno que se manifestam no campo educacional por meio das teorias do “aprender a aprender”.

Imbuídos desse ingênuo espírito de combate à opressão (em suas formas imediatas e aparentes), os escolanovistas encontram em Piaget a confirmação científica de seus ideais de democratização das interações entre professores e alunos. Ao naturalizar o desenvolvimento infantil, a teoria psicológica piagetiana subsidia teorias pedagógicas que consideram a transmissão de conhecimento pelo professor prejudicial ao desenvolvimento do aluno e, como expõe Duarte (1998), acabam por negar o ato de ensinar ao tomar o desenvolvimento como um processo endógeno e, portanto, exclusivamente individual.

Nesse cenário ideológico, Saviani (2012, p. 59) avança em suas análises afirmando que a pedagogia nova logrou; pois, pautando-se em um discurso de defesa de uma existência feliz para cada indivíduo conforme suas tendências únicas, apresentou-se como detentora de “todas as virtudes e nenhum defeito” e, em contrapartida, apontou a “pedagogia tradicional como portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude”. Entretanto, o autor inverte essa afirmativa ao revelar os princípios a partir dos quais se formulava a intencionalidade educativa de cada uma dessas teorias e as consequências que suas práticas educativas produziram para a formação dos indivíduos nelas envolvidos.

A inversão acima mencionada expressa-se de forma sintética na primeira tese apresentada pelo autor: “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia

tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova)”. Em defesa dessa afirmação, o autor recupera aspectos históricos pelos quais demonstra que durante o período em que o pensamento pedagógico foi hegemonicamente tradicional a escola esteve mais próxima de cumprir seu papel em relação à formação de indivíduos em condições menos desiguais para se inserir na dinâmica das relações sociais mais amplas. Em contrapartida, a hegemonia do pensamento pedagógico escolanovista, com base no discurso de combate à opressão e aceitação das diferenças, acabou por agravar as desigualdades instituídas pela sociedade burguesa, trazendo prejuízos ao processo de formação dos indivíduos das classes menos privilegiadas e fortalecendo os limites para sua mobilidade social. (SAVIANI, 2012, p. 59).

As análises apresentadas por Saviani (2012) subsidiam reflexões concatenadas à intencionalidade educativa presente em cada uma dessas concepções. A visão essencialista leva a uma ação educativa cuja intencionalidade se volta para uma suposta universalidade e justamente aí reside seu potencial revolucionário em uma sociedade de classes. O postulado de uma essência humana traz como implicação o reconhecimento de que as práticas pedagógicas devem ser norteadas pela realização dessa essência em cada indivíduo, pressuposto que lhe confere um caráter democrático.

Entretanto, o direcionamento desse potencial revolucionário não está dado *a priori* pelo simples estabelecimento de uma essência humana universal, mas reside na definição quanto à natureza dessa essência. Pautando-se em uma essência metafísica pré-existente ou em modelos abstratamente idealizados de comportamento humano, a intencionalidade educativa fundada nessa concepção implicará atos educativos que envolverão sucessivas tentativas de “encaixar” os indivíduos nesses padrões, levando à estigmatização daqueles cujos comportamentos não atendem às expectativas pautadas nesse modelo previamente estabelecido.

Já as concepções existencialistas baseiam-se em preceitos que conduzem a atos educativos guiados por uma intencionalidade reacionária, por promoverem o isolamento do indivíduo em relação ao gênero e à naturalização das desigualdades sociais, alicerçada no discurso defensor das diferenças individuais, tomando a realidade imediata como única referência para que a educação do indivíduo transcorra em harmonia com o que ele é. Ao se limitar à realidade imediata, as práticas norteadas por essa visão adquirem um caráter adaptacionista, individualista e antidemocrático, pois pautam-se na indiferenciação entre

as características individuais e as desigualdades que são fruto das relações sociais, naturalizando-as.

Com base nas reflexões filosóficas anteriormente desenvolvidas, especialmente no que se refere à sua expressão no contexto brasileiro, procedemos nossa incursão na situação particular, na qual buscamos elementos para identificar as determinações filosóficas presentes na dinâmica das relações interpessoais vivenciadas na escola, no bojo das quais Vítor emergiu como uma “criança difícil”. Nesse processo, deparamo-nos com manifestações em que pudemos identificar alguns indícios que nos remeteram aos aspectos filosóficos apresentados até aqui. Em relação às referidas manifestações, apresentaremos nossas reflexões acerca delas a seguir.

Em primeiro lugar, identificamos que o conteúdo dos registros das diversas situações em que estivemos em relação direta com o cotidiano escolar revela expressões de controvérsia filosófica entre essência e existência, pois há divergência entre as ideias apresentadas pela representante da Secretaria Municipal de Educação (SME), os documentos da escola que foram analisados e o discurso da equipe escolar.

No diálogo com a representante da SME (apêndice 1), notamos que há uma compreensão em relação à natureza pedagógica dos conflitos enfrentados na relação com crianças da faixa etária em questão, o que pode ser verificado no trecho abaixo:

A profissional informou, ainda, que a Secretaria de Educação está tentando fazer um trabalho de mudança na postura pedagógica, uma vez que boa parte das queixas de comportamento que chegam à secretaria “tem a ver com questões pedagógicas e não com problemas individuais das crianças”. A profissional demonstrou ter clareza em relação a isso, mas admitiu que, realmente, a Secretaria enfrenta, por vezes, situações de queixas, recebendo demanda das escolas no sentido de auxiliar na condução do trabalho pedagógico devido aos problemas com comportamento das crianças, mesmo na educação infantil (apêndice 1).

É importante destacar que a associação entre o comportamento das crianças e as questões pedagógicas apontadas pela profissional da SME, como mostra o trecho acima, foi abordada, somente, em mais uma circunstância em que a diretora da escola menciona que ela nota uma postura “*bem complicada*” (apêndice 2) por parte de alguns educadores, o que, segundo ela, “*acaba ampliando esse tipo de problema*”. Em todas as demais situações em que participamos do cotidiano escolar, as quais envolveram professores, funcionários e familiares dos alunos, a relação entre o trabalho pedagógico e o

comportamento das crianças não foi discutida, o que revela que, apesar de haver um esforço voltado para a implementação de um trabalho formativo com fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica, há discrepância entre a intencionalidade educativa defendida pela SME e sua efetivação na prática pedagógica da unidade escolar analisada.

Quanto ao conteúdo dos documentos da escola (Proposta Pedagógica e Plano de Gestão 2015), verificamos um ecletismo em que ora se identifica ideias que remetem a uma concepção existencialista e, por vezes, apresenta conteúdos de cunho essencialista. De um modo geral, isso se evidencia da seguinte maneira: nos trechos em que a proposta pedagógica da escola reproduz ou fundamenta-se em conteúdos dos documentos oficiais (RCNEI; DCNEI), o teor das ideias apresentadas remetem a uma visão existencialista, concepção que, vale ressaltar, caracteriza tais documentos, explicitando-se em trechos como: “[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” e “[...] formação de cidadãos plenos e capazes de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, igualitária e sustentável [...]”.

Em contrapartida, os conteúdos dos projetos que a escola se propôs a desenvolver como estratégia pedagógica para o trabalho a ser realizado no ano de 2015 evidenciam ideias a partir das quais se infere a presença de elementos de uma concepção essencialista, cuja intenção é “corrigir” atitudes inadequadas ou ainda inculcar valores moralmente louváveis, dos quais as crianças seriam desprovidas, o que pode ser evidenciado nos trechos a seguir: “[...] optamos por desenvolver um projeto voltado para o resgate de valores conscientizando os alunos e a comunidade sobre a importância do respeito ao próximo e às diferenças” e “As atividades envolvem valores como respeito, amizade, humildade, honestidade, responsabilidade, bondade, amor e gratidão, coragem, paciência, e as questões de por favor, muito obrigado, me desculpe e com licença”.

Devemos ressaltar a contradição mencionada ao passo que se estabelece relação entre o contexto em que a escola se encontrava e o projeto “Gentileza gera gentileza”. Ao iniciarmos nosso contato com o contexto escolar no segundo semestre do ano em que o projeto estava sendo desenvolvido, notamos que havia cartazes e placas – contendo a palavra “gentileza” –, espalhados pelo refeitório da escola. Inicialmente inferimos que se tratava de uma iniciativa da gestão direcionada à equipe e comunidade escolar. Tal suposição foi formulada por considerarmos que a escola atende a alunos com idade máxima de 5 anos, os quais não estão alfabetizados em sua maioria, e até mesmo aquelas

crianças que já estão aprendendo a ler teriam poucas condições para compreender o significado da palavra “gentileza”.

No entanto, a partir do momento em que pudemos ler o Plano de Gestão 2015, compreendemos que os cartazes faziam parte de uma estratégia, cujo intuito era “resgatar valores” e “conscientizar os alunos”, o que nos levou a deduzir que, caso o desenvolvimento desse projeto tenha sido a principal iniciativa para sanar as dificuldades enfrentadas no cotidiano em relação ao comportamento das crianças, talvez esse possa ser um dos determinantes para que a escola estivesse entre as quatro do município em que as queixas escolares têm sido mais frequente, pois trata-se de uma estratégia ineficaz se consideradas as características do desenvolvimento infantil nessa faixa etária, como veremos no terceiro capítulo.

Notamos que havia coerência entre os indícios da concepção essencialista presente nos projetos propostos pela escola e o discurso da equipe escolar e dos familiares das crianças, na medida em que também evidenciam a ideia de que o comportamento das crianças é determinado por fatores intrínsecos, visão evidenciada nos seguintes trechos: “[...] se a personalidade não seria algo inato, se a criança já não nasceria com ela” (apêndice 4); “[...] mas isso não é deles, são tão pequenos” (apêndice 4). Trata-se de falas de familiares que nos remetem aos preceitos de uma visão inatista, em que a personalidade é vista como algo que os indivíduos trazem desde o nascimento.

Outro aspecto a ser analisado é o teor de “marginalidade” presente em algumas falas que se referem aos comportamentos de algumas crianças. A palavra marginalidade pode parecer um tanto quanto exagerada para a faixa etária em questão, entretanto, vejamos as falas: “Tem um menino aqui que só por Deus... Então, eu vou bater de frente com esse menino? Eu não moro aqui no bairro. O menino mora no bairro. Eu venho aqui todo dia. Esse menino vai crescer. Eu vou bater de frente com ele?” (apêndice 3); “Como é que a gente pode fazer quando a mãe procura a direção para falar que a professora veio reclamar com ela em relação ao comportamento da criança e diz que a professora falou que o filho dela vai ser um bandido?” (apêndice 5). Vemos que as expressões utilizadas revelam, de fato, insinuações sobre como os comportamentos atuais da criança são vistos como indicativos de uma suposta marginalidade futura.

Cabe considerar que mesmo se tratando de crianças com idade máxima de cinco anos, identificamos que uma funcionária evita orientar a criança de forma diretiva por medo de que esse menino venha a cometer algum ato de violência contra ela no futuro,

uma mãe dirige-se à diretoria para se queixar da docente que, segundo ela, lhe disse que seu filho pode vir a ser bandido, e um pai se queixa em relação à ocorrência de mordidas cobrando da equipe “punição aos culpados” (apêndice 6) pelas mordidas que estavam ocorrendo em uma turma cuja faixa etária é de 18 meses a dois anos. Nossas análises em relação a esses fatos nos remetem tanto ao processo de fetichização do desenvolvimento infantil, em que a criança real assume uma forma “fantasmagórica” futura quanto à precariedade lógica presente nessas afirmações, revelando os limites no processo de compreensão racional dos acontecimentos vivenciados no cotidiano.

Destacamos, ainda, em relação à ocorrência frequente de “mordidas” no berçário, que a explicação dada pela funcionária tampouco se diferencia dos limites da racionalidade do pai, pois ao afirmar que “[...] alguns pais não entendem que eles estão nessa fase de morder” (apêndice 6), ela revela uma análise precária, na qual o ato de morder é considerado um fenômeno desencadeado por uma necessidade orgânica das crianças em determinado período do desenvolvimento.

Sabemos que a teoria psicanalítica apresenta uma explicação de cunho essencialista, em que se postula a existência de uma fase guiada pela oralidade; no entanto, pelo conteúdo da conversa com a funcionária (descrita na íntegra no apêndice 6) e, até mesmo, pelo termo utilizado por ela – “fase de morder” em vez do termo científico “fase oral” –, inferimos que se trata de uma explicação pautada no senso comum, revelando um “vazio teórico”, como propõe Saviani (2002, p. 127), ao analisar o baixo impacto do estruturalismo na educação brasileira:

Uma possível explicação para esse fenômeno estaria, talvez, naquilo que se poderia chamar o “vazio teórico” da educação brasileira. As questões educacionais continuam a ser tratadas ainda, na maioria dos casos, ao nível do “senso comum [...]”.

Outro termo, que vem sendo muito utilizado no senso comum e que apareceu com frequência no discurso da equipe escolar foi o termo “limites”. Nas repostas ao questionário (apêndice 9) a “falta de limites” aparece como aspecto que dificulta o trabalho pedagógico. Nos diálogos com a diretora ela “[...] informou que a escola enfrentava muitos problemas relacionados a ‘limites’”. Muitas crianças teriam comportamentos complicados devido à falta de limites e ela via muito problema na postura dos pais em relação a isso. Ela afirma que essa questão está cada vez mais difícil, que as crianças estão cada vez mais “sem limites” e os pais cada vez mais perdidos em

relação à condução da educação dos seus filhos. Disse também que esse problema acaba se refletindo na escola (apêndice 2).

Além da diretora, a funcionária da secretaria da escola mencionou o quanto ela está assustada com a mudança de comportamento das crianças, dizendo que, cada vez mais, as crianças estão sem limites (apêndice 3). Nas falas acima o uso da palavra “limites”, apesar da imprecisão em relação às expectativas atribuídas a ela nesses diálogos, denota a ideia de obediência aos adultos e aparece associada às famílias, que são responsabilizadas pela “falta de limites” das crianças. No entanto, possivelmente, assim como a expressão “fase de morder”, trata-se de uma expressão esvaziada de cientificidade que vem se tornando mais uma “moda” na educação infantil. Cientificamente, o termo “limites” está associado ao construtivismo e é analisado por Ives de La Taille em algumas publicações, entre as quais destacamos o livro *Limites: três dimensões educacionais*²³, porém sua propagação tem se dado, mais intensamente, por meio de livros e revistas não científicas e programas televisivos, geralmente voltados à orientação dos pais e familiares.

A responsabilização das famílias pelos comportamentos da criança foi reafirmada nas respostas atribuídas à questão quatro do questionário (apêndice 9), que mostra que todas as professoras apontam como causa das diferenças individuais a família e o “meio social”, mencionando ambos ora separadamente ora como sinônimos. Tais respostas nos revelaram indícios do estranhamento das professoras sobre o papel que a escola cumpre no que se refere ao desenvolvimento da criança à medida que apontam o meio social como uma das causas dessas diferenças individuais; porém não reconhecem a escola e a atividade pedagógica como um dos componentes desse meio. Cabe observar que, ao analisarmos essas respostas no contexto em que elas se inserem, identificamos uma ambiguidade no que tange à concepção filosófica presente.

Essa ambiguidade expressa-se nas divergências entre as respostas obtidas por meio do questionário, dos diálogos e das ações observadas no cotidiano escolar. A análise das respostas escritas, tal como se apresentam, nos leva a deduzir a predominância de uma visão de cunho existencialista, visto que os termos família e meio social nos remetem à ideia de que, para as professoras, as características individuais não são inatas e formam-se

²³ LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998. 151 p. (Palavra de Professor). Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Limites.html?id=LKz2HAAACAAJ&redir_esc=y&hl=pt-BR>. Acesso em: 17 ago. 2016.

nas relações em que a criança está inserida. Entretanto, ao relacionarmos o conteúdo dessas respostas com o fato de que, ao longo de todo o percurso investigativo, as professoras não estabeleceram relações entre os comportamentos recorrentes das crianças e a prática pedagógica desenvolvida na escola, percebemos que as professoras atribuem um “poder” à educação familiar, cuja explicação nos remete à fetichização das relações familiares. Escolhemos uma resposta para exemplificar essa afirmação: “O meio social interfere bastante nas características individuais em que essa família está inserida. Exemplo: os valores que trazem de dentro de suas casas, meio social e cultural que frequentam com seus filhos, regras exemplos etc.” (apêndice 9). A resposta inicia ressaltando a interferência do meio social; porém, antes do primeiro ponto final, menciona que se trata, precisamente, do meio em que a família está inserida, o que torna a frase incoerente. A coerência seria mantida se afirmasse a interferência do meio e reconhecesse a escola e a família como componentes desse meio. Em seguida, fala-se de “valores que trazem de dentro de suas casas” e, nesse caso, a incoerência está no fato de que a escola desenvolveu, durante todo o ano letivo anterior, um projeto relacionado aos “valores”, por meio do qual se propunha transmitir valores que a escola considera importantes para a criança. Se somente os valores que “trazem de dentro de suas casas” interferem na formação das características individuais das crianças qual seria o sentido de desenvolver um projeto para transmitir valores na escola? Novamente, evidenciamos aí o quanto se atribui à família total responsabilidade pelo comportamento da criança em qualquer contexto, desconsiderando as influências das circunstâncias em que esse comportamento ocorre.

Ainda no que tange à família, nos diálogos estabelecidos com a professora Dora e com algumas pessoas da equipe escolar, observamos a insinuação de que há certa negligência afetiva por parte da mãe de Vítor para com ele, pois uma funcionária mencionou que tinha “[...] muito dó dele porque a mãe dele era separada do pai e era ‘muito seca’ com ele”. Ela continua dizendo que acredita que “[...] ele sente falta do pai porque a mãe não lhe dá carinho” e conclui que “[...] deve ser por isso que ele é revoltado” (apêndice 12). Nesse mesmo dia, durante a refeição, Dora afirmou que “[...] a mãe de Vítor é muito nova, muito bonita, mas é meio perdida, não parece dar carinho ao menino” (apêndice 12). Apoiaremos a análise dessas expressões na reflexão apresentada por Barroco (2004), ao desvelar os componentes histórico-sociais da associação entre a

ausência de afeição e fetichização da família, revelando a expectativa de família idealizada presente na escola:

Agora vivenciamos justamente a denúncia do esvaziamento da afeição nas relações familiares. Mas essa ausência de afeição tem sido tomada pela escola como algo particular que resulta em não educação, não cuidado dos filhos por parte dos pais, e desvinculada das condições de vida material. (BARROCO, 2004, 172, grifo da autora).

A visão de “não cuidado” associada ao comportamento da mãe de Vítor fica evidente na afirmação da funcionária que diz “deve ser por isso que ele é revoltado” e estabelece uma relação de causalidade direta entre a postura da mãe e o comportamento da criança. Essa causalidade, em última instância, encontra eco na visão existencialista, visto que a suposta “revolta” da criança, apesar de parecer contrária àquelas que seriam suas tendências naturais, é tomada como reação do psiquismo infantil à ausência de um componente que seria essencial para que suas tendências naturais pudessem se efetivar.

Como vimos, a fetichização das relações familiares coloca sobre os ombros das mães o maior peso a ser carregado para que se efetive o ideal de família e Pestalozzi e Froebel se encarregaram de reiterar a centralidade do papel que essa mãe fetichizada deve assumir na educação escolar. O peso mencionado evidencia-se na afirmação de uma mãe que disse que “[...] não leva seu filho todos os dias da semana na escola porque fica com dó da professora” (apêndice 4). Entendemos não ser exagero retomar que estamos nos referindo a crianças de, no máximo, 5 anos e, nesse caso, o filho da pessoa que falou a expressão acima tinha 3 anos.

Sem desconsiderar o grau de complexidade que envolve a realização do trabalho pedagógico com crianças pequenas, afirmamos que a expressão é emblemática no sentido de revelar a falta de racionalidade que tem caracterizado as relações no interior das escolas de educação infantil, pois trata-se de uma expressão que seria considerada absurda se fosse dirigida a qualquer outra categoria profissional, cujo público-alvo são as crianças. Referimo-nos ao caráter impactante da expressão, não somente pelo seu conteúdo, mas por sua manifestação em um contexto coletivo²⁴, principalmente pela naturalidade com que todos os presentes a receberam, inclusive a professora em questão.

A observação do grau de naturalização da impotência da escola em relação à promoção de mudanças no comportamento das crianças remeteu-nos aos dados que

²⁴ Trata-se da afirmação de uma participante durante a realização de palestra junto aos pais.

apresentamos na introdução desse estudo, relacionados ao aumento de diagnósticos de transtornos de conduta em crianças pré-escolares. Durante o período em que ficamos observando e filmando a turma de Vítor vivenciamos situações que nos forneceram indícios para a compreensão de elementos que contribuem para a análise do processo que conduz à patologização de algumas crianças.

No segundo dia de observação Dora nos disse que ela tinha um prazo até junho para encaminhar Vítor para a avaliação com a equipe de apoio da prefeitura, caso ela achasse necessário, e que ela gostaria de nos ouvir sobre essa decisão (apêndice 11). A professora, portanto, tinha um prazo para analisar se ela deveria encaminhar a criança para a avaliação dos profissionais da saúde mental e trata-se de uma decisão extremamente complexa, pois é atribuída ao professor uma demanda sem nenhuma orientação sistemática acerca de quais seriam os parâmetros a serem considerados para decidir sobre esta deliberação. Tal condição mostra que o que se espera é que a professora faça essa análise intuitivamente, baseando-se em suas impressões.

O pedido para nos ouvir sobre dessa decisão, mesmo com a explicação de que esse não era nosso papel, foi sendo sutilmente retomado em afirmações ou questionamentos pontuais, tais como: “[...] olha aí, ele fica assim oh! Só quer ficar isolado das outras crianças” (apêndice 11). Em outra ocasião Dora ainda nos perguntou se Vítor não teria “alguma coisa” devido ao fato de se isolar do grupo constantemente e continuou o assunto dizendo que achava estranho o aluno, em muitos momentos, preferir ficar sozinho a interagir com as outras crianças (apêndice 11). Acrescentamos a esses diálogos com Dora a situação de termos sido indagados pela funcionária que trabalha na secretaria da escola sobre o que estávamos achando de Vítor (apêndice 12).

Nos diálogos em que Dora manifestou o conteúdo desses trechos foi possível identificar que havia uma expectativa de que o isolamento de Vítor pudesse ser associado a alguma explicação do âmbito da saúde mental. Tal expectativa está relacionada à ideia de que nossa formação em psicologia nos daria elementos para associar esse aspecto da conduta de Vítor a algum desvio que pudesse estar ocorrendo em seu desenvolvimento psíquico.

A mesma análise pode ser atribuída à pergunta da funcionária sobre a nossa opinião em relação ao comportamento de Vítor, mencionada acima. Trata-se da suposição de que a psicologia possa apresentar respostas “rápidas e precisas”, explicando os supostos desvios de comportamento de modo linear, o que representa indícios da visão

estruturalista que tem como um de seus princípios uma racionalidade limitada, pela qual se defende a existência de estruturas psíquicas formalmente estabelecidas que devem orientar a compreensão das manifestações psíquicas observadas na conduta dos indivíduos.

Compreendemos que esse seja um dos determinantes ideológicos da intensificação do processo de patologização dos comportamentos infantis, na medida em que vem contribuindo para uma epistemologização dos fenômenos psíquicos, cuja centralidade está na formulação de termos que permitem a nomeação desses fenômenos com vistas à proposição de categorias previamente estabelecidas, nas quais a manifestação real do fenômeno deve ser “encaixada”, desconsiderando o aspecto ontológico que lhe é inerente.

Em última instância, trata-se de uma manifestação da cisão a respeito da qual estamos refletindo nesse capítulo, qual seja: a cisão entre essência e existência. Os indícios até aqui analisados revelam que a dualidade entre essas duas dimensões da formação humana se apresenta na particularidade estudada e diluída nos posicionamentos individuais, os quais transitam entre uma e outra maneira de explicar o processo de constituição dos indivíduos, ou seja, a dicotomia em questão se revela como componente da realidade estudada, manifestando que a luta ideológica que vem se dando secularmente entre os filósofos transmutou-se em conhecimento de senso comum e foi internalizada, não como definição de uma escolha consciente entre uma ou outra explicação, mas como interiorização da própria controvérsia na consciência individual.

Cabe ressaltar que a luta ideológica entre essência ou existência, como o princípio explicativo do desenvolvimento humano que deve orientar a educação, revela a contraposição entre singular e universal, que é característica da sociedade de classes. Pela via do antagonismo aparente, a cisão entre aspectos que têm na contradição o elemento que lhes garante uma unidade dinâmica que, se revelada em sua expressão concreta, se apresenta como característica ideológica dessa sociedade, a qual, em última instância, tem sua gênese na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse sentido, notamos que a falsa contraposição entre opostos não-antagônicos, mencionada no primeiro capítulo, também se expressa de forma semelhante na cisão entre mente e corpo, razão e emoção, teoria e prática, adaptação e emancipação, orgânico e inorgânico, matéria e ideia, individual e coletivo, entre outras.

Posto isso, cabe agora retomarmos a reflexão a respeito das possibilidades de superação da dicotomia essência/existência presente nas teorias pedagógicas, defendendo que o aprofundamento na compreensão acerca das relações dialéticas entre o processo de formação dos indivíduos e a educação escolar – entre sociedade e escola – pode nos fornecer subsídios para essa superação.

2.3 Superação da cisão essência/existência: a pedagogia histórico-crítica e a formação do caráter

Como vimos, a controvérsia entre essência e existência tem influenciado a intencionalidade educativa ao longo da história do pensamento pedagógico. Nesse item, buscaremos nos preceitos da pedagogia histórico-crítica elementos que subsidiem uma reflexão sobre as possibilidades de superação desse conflito, situando o estudo do caráter como contribuição da psicologia histórico-cultural para essa superação.

Primeiramente, cabe explicitar o movimento que dá unidade dialética a esses dois aspectos, os quais são tomados como contrários e excludentes em outras perspectivas. Saviani (2004), pautando-se em Marx, afirma que existência e essência estão imbricadas na atividade vital humana que é o trabalho. É essa atividade que possibilita ao ser humano uma forma de vida em que se diferencia de todos os outros animais, sem deixar de ser parte da natureza.

De acordo com essa perspectiva, a essência só pode se constituir a partir e por meio da existência e sua gênese encontra-se na capacidade teleológica, que não está dada no substrato orgânico do cérebro humano, porém se constitui a partir dele por meio da atividade partilhada com outros seres humanos. O autor diferencia a concepção de essência assumida pela pedagogia histórico-crítica daquela apresentada em outras teorias, ao afirmar

Vê-se que a concepção de essência humana, se distingue da concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico, que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens. Marx empenha-se em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico em que ela se manifesta, primeiro como negação, depois, como realização. Assim entendido, o conceito desenvolvido nos *Manuscritos*, não coincide com a “ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 418 apud SAVIANI, 2005, p. 226-227).

Com efeito, o desenvolvimento histórico da essência humana torna-se possível dada a dimensão teleológica que é peculiar à atividade humana. Como vimos, no trabalho educativo, essa dimensão está presente na intencionalidade e revela-se nas ações educativas que o professor dirige a cada aluno, as quais estão, necessariamente, norteadas pela visão que o professor tem em relação à sociedade para a qual esses indivíduos estão sendo formados e ao papel que irão cumprir nela. Diante disso, tendo em vista a superação da cisão entre essência e existência, torna-se evidente a necessidade de que as teorias pedagógicas comprometidas com essa superação explicitem a perspectiva de sociedade a ser adotada pelo professor e o lugar atribuído aos alunos nessa sociedade.

Nesse sentido, de partida, cabe destacar que a intencionalidade educativa assumida pela pedagogia histórico-crítica se vincula ao direcionamento de ações pedagógicas que levem à superação da contraposição entre indivíduo e sociedade, calcadas na perspectiva da unidade dialética entre singular-particular-universal. Portanto, essa teoria pedagógica assume, desde as suas origens, o posicionamento de uma intencionalidade educativa norteadada pela possibilidade de atuar na formação dos indivíduos de modo a favorecer a construção de uma sociedade sem classes, de uma sociedade socialista.

Tal posicionamento torna-se fundamental para a superação do conflito em questão se compreendermos que a controvérsia entre essência e existência resulta daquilo que, no pensamento marxiano, é apontado como cisão entre vida genérica e vida individual, que é própria à sociedade capitalista. A dualidade se instala devido à compreensão de que esses dois âmbitos da vida humana atuam no indivíduo de forma concorrente, um contra o outro, de modo que um dos dois prevaleça sobre seu oposto. Desse modo, na visão essencialista predomina a vida genérica em detrimento da individual e na visão existencialista toma-se a vida individual como única referência, secundarizando a vida genérica.

Duarte (1998) contribui para nossa reflexão sobre a importância das relações entre concepção de indivíduo e sociedade e sua influência sobre a intencionalidade educativa, ao apresentar a categoria “individualidade para si” como conceito que articula vida individual e vida genérica na formação do indivíduo. O autor explicita a necessidade de a prática pedagógica, na pedagogia histórico-crítica, se orientar por uma concepção histórico social de indivíduo com vistas à superação da dualidade presente no pensamento pedagógico.

Entretanto, uma vez destacada a importância da concepção de sociedade e de indivíduo para a formulação de uma intencionalidade educativa comprometida com a transformação das atuais circunstâncias, torna-se necessário delimitar o papel que a escola e a sistematização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cumprem nesse processo. Se considerarmos esses conhecimentos como saberes que possibilitam o desvelamento dos processos ocultos na aparência dos fenômenos que observamos na realidade e defendermos a escola como a instituição a quem cabe garantir a apropriação desses tipos de conhecimento em todos os níveis educacionais, esbarrar-nos-emos nos limites impostos pela contradição apresentada por Saviani (2005a, p. 244):

Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas da sua força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. Como resolvê-la?

Na análise do autor, fica claro que a escola, ao cumprir sua função precípua de transmissão do conhecimento, entra em contradição com os interesses burgueses, assim como uma intencionalidade educativa voltada para a formação plena dos indivíduos contradiz a atual organização da sociedade à medida que se fundamenta no aprimoramento da percepção consciente em relação aos limites que o modo de produção capitalista impõe ao desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, do gênero humano.

No capitalismo, a produção da existência está estruturada sob a exploração de uns indivíduos sobre os outros, condição que leva à necessidade de convencer todos os indivíduos a aceitar esse pressuposto e naturalizar a diferenciação entre os que podem explorar e os que devem se submeter à exploração. Esse convencimento se dá por meio das diversas formas de transmissão cultural, entre as quais se situa a educação escolar. A escola, entretanto, também é uma das instituições que, pela natureza de sua atividade, possibilita ampliar a fidedignidade da percepção dos indivíduos em relação a essa condição de modo a levá-los a insurgir-se contra ela.

Cabe ressaltar que a tarefa, já mencionada, de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e

coletivamente, pelo conjunto dos homens” é inerente ao trabalho educativo, quer o professor tenha clareza disso ou não. Entretanto, o que vem sendo produzido pelo conjunto dos homens envolve não só os avanços, como também os limites e retrocessos no que se refere à formação de indivíduos para si, ou seja, situados em relação ao gênero e comprometidos com uma existência que favoreça os alcances da essência humana para toda a humanidade. (SAVIANI, 2005b, p. 13).

Novamente, deparamo-nos com a contradição entre *aquilo que é* e *aquilo que deve ser*, que fundamenta a polêmica entre essência e existência e cuja solução envolve a reflexão sobre os valores a serem assumidos, reconhecendo, nessa contradição, o combustível que nos põe em movimento, como propõe Saviani:

[...] Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser, em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o *que é* e o que *deve ser* constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais ao homem. (SAVIANI, 2002, p. 38).

A partir da reflexão do autor, defendemos que a ação educativa se encontra no trânsito entre o que é e o que *pode* ser. Uma educação sistemática requer, portanto, o máximo de clareza em relação a essas duas dimensões do indivíduo, tomado em sua integralidade. Como afirma Duarte (1998), a socialização dos saberes historicamente acumulados envolve, além dos conceitos científicos agrupados nas áreas do conhecimento, a referência de acúmulo científico quanto ao potencial do indivíduo humano. Na prática, a transmissão do conhecimento engendra a formação intelectual e pessoal em todos os níveis de ensino, inclusive na educação infantil, pois trata-se de aspectos indissociáveis da formação humana.

Ao nos indagarmos sobre o que pode ser, precisamos tomar o gênero humano como universalidade para a formação dos indivíduos. É esse posicionamento da pedagogia histórico-crítica que subsidia a formulação de uma intencionalidade pedagógica revolucionária, apta a conduzir ações educativas em que se supere a contraposição entre essência e existência, tomando-as como contrários interiores um ao outro. Sendo assim, retomamos a figura inicialmente apresentada como síntese das

relações que se estabelecem entre indivíduo, educação escolar e sociedade, adequando-a para os preceitos da pedagogia histórico-crítica.

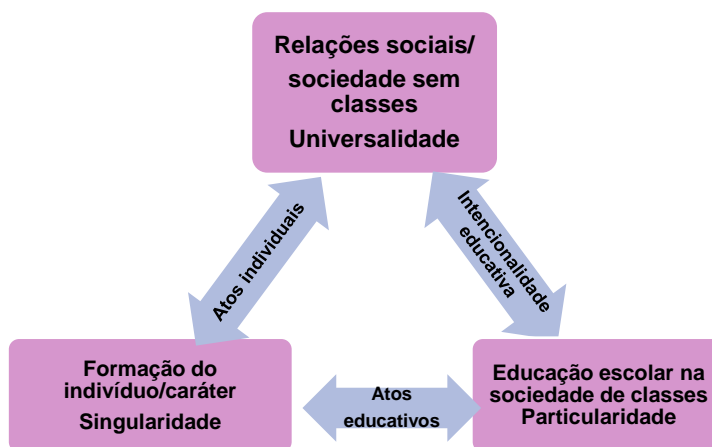


Figura 4.

Essa figura evidencia um dos aspectos que diferencia a pedagogia histórico-crítica das teorias pedagógicas essencialistas e existencialistas, visto que os preceitos marxianos, a partir dos quais se edifica, levam à proposição de uma intencionalidade educativa, necessariamente, voltada para a superação das relações de exploração entre os indivíduos. Nesses termos, uma prática pedagógica fundamentada nessa teoria requer um trabalho educativo cujas ações educativas estejam comprometidas com o desenvolvimento dos indivíduos, ainda que sua execução se realize nas condições atuais de existência dos seres humanos, portanto, no interior da educação escolar atualmente estabelecida. Esse compromisso efetiva-se, somente, por uma intencionalidade educativa cuja orientação principal tome como referência os alcances do gênero humano na formação de cada indivíduo, tendo em vista a construção coletiva de uma sociedade sem classes.

Diante do exposto, retomamos a reflexão sobre a superação da dualidade entre essência e existência com foco na educação infantil, período do desenvolvimento humano em que a produção da “humanidade no indivíduo singular” encontra-se em franca ocorrência, uma vez que corresponde a um período em que se inicia o desenvolvimento dos comportamentos culturalmente formados. No Brasil, em que pese a atual hegemonia das visões de cunho existencialista nos documentos oficiais direcionados a esse segmento,

atualmente, a explicação científica sobre o papel da educação escolar no processo de formação dos indivíduos continua sendo alvo de disputas ideológicas na dinâmica de produção das teorias pedagógicas vigentes.

Assim, acreditamos que o avanço na direção da constituição de pressupostos teóricos que subsidiem intencionalidades pedagógicas voltadas para a superação da dicotomia entre essência e existência envolve a ampliação de uma compreensão científica, pautada na concepção materialista dialética dos mecanismos dinâmicos que compõe o processo de formação dos indivíduos.

O movimento analítico até aqui desenvolvido coloca-se a serviço da formação do caráter no bojo dos processos que interligam indivíduo e sociedade pela mediação da educação escolar. Em nosso percurso reflexivo, buscamos delinear o caminho que nos leva ao nosso objeto de investigação, para que possamos situar o problema da formação do caráter na educação escolar. Entendemos que essa reflexão inicial, de caráter mais filosófico, nos possibilita fundamentar a necessidade de uma compreensão científica dos elementos que compõe a dinâmica da formação do caráter no processo de formação dos indivíduos.

Em defesa da necessidade de aprofundamento científico em relação ao processo de constituição do caráter, apoiamo-nos em Saviani (2002) que, ao abordar a importância da apropriação dos conhecimentos clássicos (científicos, artísticos e filosóficos) no processo de compreensão da realidade para intervir nela intencionalmente, afirma:

Como, porém, realizar aqueles objetivos? Aqui nós nos defrontamos com o problema dos meios. Mas nós não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios adequados à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E para o conhecimento da situação nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento sob risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta. Por isso, a partir do problema dos objetivos é preciso passar ao estudo das bases científicas da educação. (SAVIANI, 2002, p. 48-49).

É com o intuito de ampliar as bases científicas da educação que buscaremos o aprofundamento da discussão relacionada à dinâmica de formação do caráter, defendendo

que uma compreensão conceitual desse processo, tal como proposto pela psicologia histórico-cultural, apresenta-se como um componente necessário para a superação da dicotomia entre essência e existência, instalada no pensamento pedagógico.

Assim, defendemos que a ampliação do conhecimento científico a respeito do cunho social do caráter pode contribuir para o avanço da formulação de parâmetros teóricos que subsidiem intencionalidades educativas, a partir das quais se constituam ações educativas efetivamente orientadas para as máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos nas circunstâncias em que vivem e, quiçá, engajadas em ações voltadas para a transformação dessas circunstâncias.

3 A INTERFUNCIONALIDADE DO SISTEMA PSÍQUICO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO CARÁTER DA “CRIANÇA DIFÍCIL”

Considerando a proposição das relações entre o processo de formação dos indivíduos e a educação escolar e a influência da controvérsia filosófica entre essência e existência, bem como os aspectos pontuados a partir da pedagogia histórico-crítica, destacamos agora a teoria que nos apresenta elementos para superar essa controvérsia no âmbito da psicologia. Trata-se da teoria histórico-cultural que, tal como a pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, tomando os preceitos marxianos de cunho social da subjetividade, para se aproximar do psiquismo humano, com o intuito de desvelar os processos envolvidos na sua constituição e funcionamento.

Nessa tarefa, almejamos buscar na ciência psicológica subsídios para ampliar nossa compreensão da influência da educação escolar na formação dos diferentes “modos de ser” que os indivíduos apresentam em sua existência concreta, visando colocar essa ciência a serviço do enfrentamento de problemas vivenciados na prática educativa. Tal demanda é reafirmada por Saviani (2004, p. 47): “A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico”.

Desse modo, o autor situa o contributo da psicologia para os problemas da educação e critica o lugar historicamente ocupado por essa ciência na educação escolar, por se colocar na posição de uma ciência pronta, a qual elabora conceitos pautados em um indivíduo empírico e, assim, “fornece” tais elaborações para fundamentar a prática educativa. Nessa crítica, o autor destaca que “[...] caberia partir da educação para se verificar em que condições a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade”, ou seja, são os problemas enfrentados em função da busca por uma educação escolar intencionalmente voltada para o efetivo desenvolvimento das potencialidades humanas em cada indivíduo, desde a mais tenra idade, que devem fornecer parâmetros para serem investigados pela psicologia educacional e não o contrário. (SAVIANI, 2004, p. 47).

Nosso destaque em relação aos propósitos a que devem servir a psicologia, ao se direcionar para os fenômenos educativos, tem o intuito de diferenciar a teoria psicológica aqui apresentada daquelas teorias que, como vimos, vêm contribuindo para uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, servindo como fundamento teórico-

metodológico para práticas educativas que têm levado à estigmatização dos alunos desde a educação infantil.

3.1 A dinâmica de formação do caráter e a dialética essência/existência

Os pesquisadores da psicologia soviética trabalharam para demonstrar que o psiquismo humano é passível de uma análise científica que respeite sua dinamicidade, cabendo à ciência psicológica a constituição de um instrumental científico que torne possível essa análise. Galpérin (1976, p. 37) defende:

[...] uma das causas da inconsistência das ideias relacionadas ao objeto da psicologia foi a incapacidade para distinguir os fenômenos propriamente psicológicos da grande variedade de fenômenos não psicológicos que se misturam com eles.

O autor menciona que esses intentos desconsideraram a complexidade do psiquismo humano, não levando em conta um aspecto essencial para a compreensão de sua dinâmica interfuncional, ou seja, sua condição histórica e cultural.

A psicologia histórico-cultural nos fornece elementos teóricos para explicar os meandros do processo de complexificação do sistema psíquico e sua interfuncionalidade, a partir de uma concepção materialista dialética. Vigotski (1997) afirma que a chave para se compreender a história do indivíduo está na história dos seus condicionamentos e, dessa forma, reputamos imprescindível o respaldo da teoria dos reflexos para que possamos avançar na compreensão da gênese dos processos psíquicos individuais e, logo, ampliar nossos conhecimentos a respeito das leis naturais e sociais que regem a gênese e o desenvolvimento do caráter como uma das qualidades da personalidade. Para o autor, a afirmação da natureza cultural do psiquismo humano não pretere sua base natural, mas a reconhece pela via de seu verdadeiro condicionante: a vida humana em sociedade.

3.1.1 Base biológica: dos reflexos condicionados aos atos volitivos

Leontiev (1978a), buscando explicitar os princípios a partir dos quais se dá o desenvolvimento mental da criança sob um ponto de vista materialista dialético, diferencia o desenvolvimento mental da criança e o desenvolvimento do comportamento dos animais. A referida distinção se dá a partir da diferenciação entre adaptação ao meio, que caracteriza o comportamento animal, e apropriação da experiência humana, na qual

se insere a historicidade da existência da espécie convertida em acúmulo humano genérico. Nas palavras do autor:

A diferença no processo de adaptação, no sentido em que esse termo é empregado para os animais e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie*. (LEONTIEV, 1978a, p. 340, grifo do autor).

Para o autor, a referida apropriação é um processo no qual o indivíduo é ativo e totalmente dependente das ações dos outros seres humanos que tenham se apropriado do conhecimento em questão. A gênese desse processo de apropriação se efetiva ao passo que, a partir dos reflexos incondicionados, se instituem os reflexos condicionados que são a base da formação do psiquismo individual.

Rubinstein (1979), ao resgatar a história dos estudos sobre os reflexos, assinala que Descartes, apesar de não ter apresentado em sua obra o termo “reflexo”, foi o primeiro a formular o princípio do reflexo, baseado em sua visão mecanicista de mundo, a partir da qual estabelece a contraposição entre atos involuntários e atos psicológicos (conscientes). Assim, segundo o autor, a dualidade entre corpo e mente também afetou a reflexologia.

O autor suprarreferido apresenta uma breve exposição do desenvolvimento histórico da teoria dos reflexos, explicitando que o princípio da unidade organismo-meio já se encontrava nos estudos de Iván Séchenov, que enfatiza a atividade na combinação dos processos reflexos, contrapondo-se à fisiologia anatômica – predominante na época –, cuja análise se limitava a investigar a peculiaridade topográfica dos órgãos envolvidos nos processos reflexos. Rubinstein afirma ainda que se deve, também a Séchenov, a descoberta dos mecanismos de inibição central, que juntamente com o princípio da unidade entre o organismo e as suas condições de existência, possibilitou a proposição dos reflexos do cérebro como aspecto fisiológico que só se constitui em função da experiência do indivíduo. (RUBINSTEIN, 1979).

Conforme explica Rubinstein (1979), essa perspectiva foi aprimorada por Pavlov, que apresentou as bases para a compreensão materialista dialética das relações entre a

atividade do córtex cerebral e as condições de vida em cada indivíduo, a partir das quais se estabelece a atividade nervosa superior do cérebro. Das análises da teoria pavloviana apresentadas por Rubinstein (1979, p. 315), devemos destacar a afirmação de que o estabelecimento do reflexo condicionado se dá como conexão temporal fundada na repetição e a defesa de que a excitação e inibição são processos em que:

A função que esses processos realizam se reflete na própria característica fisiológica dos processos corticais e do seu dinamismo. A sucessão dos processos básicos – estímulo e inibição – está subordinada a um objetivo: estabelecer correlações entre o indivíduo e suas condições de vida [...] Isso se revela com maior clareza no fato de que, fisicamente, o mesmo estímulo que provoca uma determinada reação pode converter-se em estímulo inibidor da reação dada se algum “reforço” não o apóia.²⁵

Em relação à importância dos processos inibitórios no comportamento humano, Vigotski (2010) afirma que “ [...] para o comportamento, abster-se de responder é, a miúdo, tão necessário quanto responder”. O autor apresenta uma diversidade de tipos de inibição entre estímulos que podem se instalar no metabolismo organismo-meio, cuja síntese por nós destacada para fundamentar as análises do presente estudo diz respeito às reações de inibição que se tornam possíveis somente por meio da relação entre o indivíduo e o complexo conjunto de estímulos com os quais interage. Por meio das inter-relações entre excitação e inibição formam-se, constantemente, novos condicionamentos, na base dos quais vai se instituindo um sistema de regulação das reações individuais, cuja gênese está nas formas de orientação da conduta da criança pelos adultos com os quais ela interage constantemente.

Esse processo de inibição e controle de reações, portanto, não se instala a partir de um funcionamento espontâneo do organismo, tampouco pode-se fazer com que se efetive nos primeiros meses de vida. Trata-se de mecanismos complexos culturalmente formados, os quais, mais adiante, levarão à formação dos atos volitivos.

De acordo com Smirnov et al. (1960), o que define um ato voluntário é a consciência do indivíduo que age em relação à finalidade a ser alcançada por meio dele.

²⁵ La función que dichos procesos realizan, se refleja en la propia característica fisiológica de los procesos corticales y de su dinamismo. La sucesión de los procesos básicos-estímulo e inhibición-está subordinada a un objetivo: establecer correlaciones entre el individuo y sus condiciones de vida [...] Donde ello se nos revela con mayor claridad es en el hecho de que, físicamente, el mismo estímulo que provoca una determinada reacción puede convertirse en estímulo inibidor de la reacción dada si algún “refuerzo” no lo apoya.

O pressuposto consciente indica a necessidade de compreendermos que a criança não realiza esse tipo de ato nos seus primeiros anos de vida, como postula Smirnov et al., pois todo ato volitivo exige que se execute o movimento necessário ao alcance do objetivo inicial, porém o domínio motor não é o suficiente:

Na primeira infância (até os três anos) as crianças adquirem todos os movimentos fundamentais, o qual constitui a premissa dos atos voluntários. Não obstante, para que os atos sejam voluntários não basta saber mover-se. Para isso é preciso que se execute atos que, sem ter uma necessidade em si mesmo, são indispensáveis. Para o desenvolvimento das ações voluntárias assumem um papel importante demandas sistemáticas de adultos e ordens que torna as crianças: recolher brinquedos depois de jogar, colocar em ordem a roupa, pendurar a toalha no lugar após a lavagem, etc.²⁶ (SMIRNOV et al., 1960, p. 399).

Na mesma direção, Vigotski (1995) mostra que o aspecto motor não revela a essência do ato volitivo e critica os pesquisadores que buscavam explicá-lo a partir de sua aparência topográfica. O autor desvenda a natureza contraditória do ato volitivo e explicita que sua constituição encerra dois momentos: o primeiro, caracterizado pelo estabelecimento da conexão entre a necessidade que o motiva e o objeto de sua satisfação, cuja função é indutora; e o segundo, de caráter não voluntário, que assume função executora no comportamento do indivíduo à medida que se expressa por um ato impulsionado pela percepção de um estímulo secundário, a partir do qual se torna possível satisfazer a necessidade inicial.

A contradição destacada por Vigotski (1995) entre a intencionalidade presente na conexão inicial, em que se define o motivo, e o caráter espontâneo do ato impulsionado pelo estímulo secundário que atua como meio para satisfazer a necessidade correspondente ao motivo inicial revela no adulto o mecanismo que para a criança pequena ainda não é acessível por ela mesma, mas pode ser induzido por motivos apresentados pelo adulto.

Nesse sentido, Liublinskaia (1979, p. 353) traz um exemplo que ilustra o potencial da motivação do adulto no que se refere à formação de ações voluntárias:

²⁶ En la primera infancia (hasta los tres años) los niños adquieren todos los movimientos fundamentales, lo cual constituye la premisa de los actos voluntarios. No obstante para que los actos sean voluntarios no basta con saber moverse. Para esto es necesario que él mismo ejecute actos que, sin tener un interés por sí mismos, son indispensables. Para el desarrollo de las acciones voluntarias juegan un papel importante las exigencias sistemáticas de los adultos y los encargos que se hace a los niños: recoger los juguetes después de jugar, colocar en orden la ropa, colgar la toalla en su sitio después de lavarse, etc

Quando teve de se aproximar com um grupo de crianças junto ao médico para que fossem vacinadas, a educadora disse ao médico e à enfermeira diante das crianças que no seu grupo todos eram já crescidos, sabiam dominar-se e não iam chorar. Com efeito, a vacinação decorreu perfeitamente e as crianças, ao saírem da sala com os olhos umedecidos, manifestaram com orgulho e satisfação que não tinham chorado, que a dor não era muito grande, “foi como se tivéssemos sido picados por um mosquito, e mais nada, só Nina e Seriozha choraram, mas isso porque são pequenas e ainda não sabem conter”.

Nesse exemplo, a contenção do choro por parte das crianças mostra que a intensidade da dor da vacina não se sobrepõe à força do motivo apresentado pela educadora. São situações como esta, ou seja, é no esteio de atividades que incidem sobre os processos de regulação (excitação/inibição) que se instituirão as regularidades na conduta dos indivíduos, entre as quais situaremos os traços de caráter mais adiante.

Rubinstein (1963) postula duas formas de manifestação dos processos reguladores que se instituem no psiquismo humano, sendo eles: a regulação indutora, que determina as tendências da ação e o sentido que esta irá tomar; e a regulação executora que determina que a ação se efetive sob as condições existentes. Os processos reguladores são abordados por nós somente a título de apresentação, posto serem a base das regularidades que se instauram nos atos humanos, embora não seja nosso propósito entrar em detalhes em relação a esses processos²⁷. Cabe, porém, destacar a necessidade de levá-los em consideração na elaboração de uma análise do psiquismo pautada na unidade dinâmica entre biológico e social, necessária à compreensão da dinâmica de formação do caráter.

3.1.2 A formação das funções superiores, a interfuncionalidade do sistema psíquico e a dinâmica de formação do caráter

No primeiro capítulo desse trabalho, posicionamo-nos em relação à compreensão de que a realidade existe independentemente da consciência que os indivíduos tenham dela. Por se tratar do capítulo em que estamos nos dedicando a esmiuçar a dimensão psicológica de nosso objeto de estudo, iniciamos esta seção nos posicionando em relação à nossa visão dialética na compreensão da psique humana, tomando-a como um complexo fenômeno que se institui sob a base do organismo humano.

²⁷ Para um aprofundamento a respeito da formação dos processos reguladores no psiquismo ver RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. *El ser y la conciencia: El pensamiento y los caminos de su investigacion*. 2. ed. Mexico, D. F: Editorial Grijalbo, 1963. Tradução: Augusto Vidal Roget.

Doravante, dedicar-nos-emos a apresentar, em linhas gerais, os conceitos que medeiam a compreensão do processo que leva à formação do psiquismo individual, a partir do qual as pessoas se individualizam, tornando-se únicas e irrepetíveis. Para a psicologia histórico-cultural, o psiquismo constitui um sistema cuja função é orientar a ação do indivíduo na realidade a partir de uma imagem subjetiva da realidade objetiva, possibilitando-lhe a compreensão, com a máxima fidedignidade, do que essa realidade é de fato, apesar dos limites contidos na representação que é possível captar em relação a ela. (MARTINS, 2013).

Com o intuito de elucidar a composição do psíquico, Rubinstein (1963, p. 236) afirma:

A forma básica de existência do psíquico está em sua existência como processo, como atividade. Esta tese está diretamente ligada com a concepção da atividade psíquica como atividade reflexa, à afirmação de que os fenômenos psíquicos surgem e existem só no processo da interação ininterrupta que se estabelece entre o indivíduo e o mundo circundante. Nesse processo o mundo exterior influi sobre o indivíduo como corrente ininterrupta de estímulos; este responde com suas ações, e cada ação se encontra sujeita às condições internas formadas de acordo com as influências externas que determinam a história de determinado indivíduo.²⁸

Fundamentando-se na concepção da atividade psíquica como atividade reflexa, Martins (2013) afirma que o psiquismo se institui como unidade material e ideal, calcada na dinâmica da contradição entre natureza e cultura. Com efeito, ressaltamos que o movimento gerado por essa contradição revela a dinâmica que se dá na articulação entre essência e existência na vida do indivíduo, tal como se manifesta em sua concretude. A expressão vívida desse movimento evidencia-se na criança pequena, posto que está iniciando o caminho que leva à sobreposição do aspecto cultural em relação às suas características orgânicas. No entanto, o percurso não se faz rumo a uma imagem final, ou seja, a imagem da realidade não se encontra formada somente no psiquismo adulto. Convém destacar que, durante a caminhada, a criança está captando a realidade desde o

²⁸ La forma básica de existencia del psíquico está en su existencia como proceso, como actividad. Esta tesis está directamente ligada a la concepción de la actividad psíquica como actividad refleja, a la afirmación de que los fenómenos psíquicos surgen y existen sólo en el proceso de la interacción ininterrumpida que se establece entre el individuo y el mundo circundante. En este proceso el mundo exterior influye sobre el individuo como corriente ininterrumpida de estímulos; Este responde con sus acciones, y cada acción se encuentra sujeta a las condiciones internas formadas de acuerdo con las influencias externas que determinan la historia de dado individuo.

início de seu contato com ela, pois sua captação se dá a partir das possibilidades que o processo de desenvolvimento de seu psiquismo lhe impõe ao longo do caminho.

A afirmação do psiquismo como sistema interfuncional nos coloca diante da necessidade de situar as funções psíquicas como componentes desse sistema. Martins (2013) pontua que tais funções são mecanismos psicofísicos na base dos quais se torna possível instituir o funcionamento psíquico do indivíduo. Tais mecanismos estão presentes na criança recém-nascida, na condição de mecanismos elementares ou primitivos, os quais são acionados pelos estímulos com que a criança tem contato. Trata-se assim dos mecanismos que viabilizam a captação do real pelo bebê e desencadeiam reações adaptativas provocadas pela estimulação captada.

Essas funções estão presentes, exclusivamente, na condição elementar, tanto na criança em seus momentos de vida como nos animais superiores. Todavia, em seu percurso evolutivo, o ser humano não se limitou aos comportamentos meramente adaptativos. Como vimos no capítulo anterior, a atividade humana confere aos indivíduos dessa espécie uma essência histórica e cultural, a partir da qual cada pessoa encerra elementos universalmente conquistados pelo gênero humano.

Na psicologia histórico-cultural, denominam-se como funções psíquicas os mecanismos que envolvem sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, emoções/sentimentos e imaginação. Inicialmente, esses mecanismos são desencadeados de forma involuntária, levando a reações espontâneas, porém o contato com os signos culturais, que são um componente da realidade humana, provoca um salto qualitativo que conduz à transformação desses mecanismos psicofísicos, que passam a operar de modo voluntário e intencional, sem eliminar seu funcionamento anterior, mas incorporando-o por superação.

Martins (2013), fundamentando-se em Vigotski, destaca que a compreensão de como cada um desses mecanismos opera no psiquismo nos possibilita depreender sua manifestação nos comportamentos culturalmente formados pelo ser humano, os quais revelam a interdependência entre as funções psíquicas, conferindo um caráter interfuncional ao sistema psíquico. Tais comportamentos expressam-se na vida concreta dos indivíduos, nos diferentes modos de ser de cada pessoa, os quais representam sua personalidade.

Nessa perspectiva, postula-se a personalidade, não como um conjunto de qualidades individuais fixas, mas como manifestação de um conjunto de particularidades que cada indivíduo vai desenvolvendo a partir de suas condições de vida.

Desse modo, a personalidade forma-se na luta travada entre o indivíduo e a sociedade, tendo em vista que se trata de um processo pelo qual o sujeito vai se diferenciando dos demais, resultando em um modo de ser único. Leontiev, ao abordar a questão do estudo científico da personalidade na psicologia histórico-cultural, afirma:

Este enfoque conduz necessariamente à tese sobre a essência histórica e social da personalidade, cuja implicação é que a personalidade surge pela primeira vez na sociedade, que o homem entra na história (e a criança entra na vida em) assim como indivíduo dotado de certas propriedades e capacidades inatas e só se torna personalidade como sujeito de relações sociais. Em outras palavras, diferentemente da individualidade, a personalidade do homem não é algo pré-existente com relação à sua atividade em nenhum sentido, o mesmo ocorre no que se refere a sua consciência, sua personalidade é *engendrada* por ela. A investigação do processo de nascimento e transformação da personalidade do homem em sua atividade – que transcorre em condições sociais concretas - é a chave para alcançar a sua concepção psicológica verdadeiramente científica.²⁹ (LEONTIEV, 1978b, p. 135, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, sem desconsiderar a dimensão irrepetível da relação que se estabelece entre cada sujeito e o mundo, os autores da psicologia histórico-cultural nos apresentam um arsenal teórico que nos permite desvelar as regularidades presentes no desenvolvimento humano e nos dá subsídios para a defesa da indissociabilidade entre os aspectos epistemológicos e ontológicos na análise do processo de formação humana.

Com o intuito de situarmos a dinâmica de formação do caráter no processo de personalização dos indivíduos, apresentaremos breve análise das particularidades psicológicas da personalidade que, ao mesmo tempo, são formadas e reveladas na atividade dos indivíduos. Trata-se das capacidades, do temperamento e do caráter, as quais integram a dinâmica psíquica que sustenta as condutas que o indivíduo expressa em

²⁹Este enfoque nos conduce necesariamente a la tesis sobre la esencia histórico-social de la personalidad, tesis que implica que la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (y el niño entra en la vida) solo como individuo dotado de determinadas propiedades e capacidades innatas y que solo se convierte en personalidad como sujeto de las relaciones sociales. Dicho de otro modo, a diferencia del individuo, la personalidad del hombre no es algo preexistente en ningún sentido con respecto a su actividad, lo mismo que su consciencia, su personalidad es engendrada por ella. La investigación del proceso de nacimiento y transformación de la personalidad del hombre en su actividad – que transcurre en condiciones sociales concretas – es la clave para llegar a su concepción psicológica auténticamente científica.

sua existência concreta. Essas particularidades atuam no funcionamento individual de forma dinâmica e indissociável e expressam a síntese da dialética entre o biológico e o social.

Nesse sentido, Petrovski (1970), em estudo sobre a formação da personalidade, analisa três particularidades psicológicas da personalidade: temperamento, capacidades e caráter. Trata-se de particularidades que são simultaneamente formadas e reveladas na atividade dos indivíduos e integram a dinâmica psíquica subjacente às condutas que o indivíduo expressa em sua existência concreta. Essas particularidades atuam no funcionamento individual de forma dinâmica e indissociável e expressam a síntese da dialética entre o biológico e o social.

No que se refere às capacidades, iniciaremos pela definição apresentada por Petrovski (1970, p. 468), que compreende como capacidades as “ [...] propriedades psicológicas do homem das quais dependem a aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos, porém por si mesmas, não conduzem a estes conhecimentos, habilidades e hábitos”. Com base nessa definição, o autor destaca que as capacidades representam a possibilidade de aquisição de determinada aprendizagem; no entanto, para que se efetivem, dependem de que sejam realizadas atividades que as requeiram. O autor ilustra essa afirmativa exemplificando com a ideia de que podemos dizer que o homem tenha uma alta capacidade para desenho, porém, se não for ensinado e se não realizar essa atividade de maneira habitual, essa capacidade não se efetivará.

Maura et al. (1995) corroboram as afirmações do autor e ressaltam o papel de regulação predominantemente executora que as capacidades desempenham em relação à personalidade. Desse modo, as capacidades são vistas como premissas e resultado indireto da aprendizagem, pois precedem a ação, além de possibilitar sua execução. Os autores mostram que, em alguma medida, as capacidades estão relacionadas às propriedades físicas do organismo, entretanto esse aspecto não representa um fator determinante para o seu desenvolvimento, pois a condição orgânica por si só não garante a formação da capacidade.

No que concerne ao estudo do temperamento, convém ressaltar que a análise e estudo aprofundado em relação aos aspectos orgânicos dos fenômenos psicológicos mostra-se como uma característica das produções teóricas vinculadas à psicologia histórico-cultural, sendo esse um aspecto que lhe garante coerência teórico-metodológica em relação aos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Vigotski (2010) apresenta uma crítica às visões que concebem a criança como uma folha em branco e destaca a necessidade de considerar as reações características de cada infante para organizar a interferência do meio sobre ele. Para o autor, as análises em relação ao temperamento da criança são a fonte para a promoção de ações educativas eficazes. Em defesa desse argumento, o autor define o temperamento como:

[...] as peculiaridades da formação de todas as reações congênitas e hereditárias, a constituição hereditária do organismo. Assim o temperamento é um conceito mais fisiológico e biológico e abrange o campo da personalidade que se manifesta nas reações instintivas e emocionais e reflexas. O temperamento é o conceito dominante em toda aquela parte do nosso comportamento que se costuma reconhecer como involuntária e hereditária. (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

No entanto, Rubinstein (1969), no que diz respeito à sua constituição anatômica, esclarece que não se trata de uma característica do sistema nervoso ou neurofisiológico e afirma que “[...] o temperamento é um aspecto dinâmico da personalidade que caracteriza a dinâmica de sua atividade psíquica”. O autor destaca que o temperamento, expressão do ritmo e intensidade dos mecanismos neurofisiológicos individuais, está vinculado a todos os aspectos da vida do indivíduo e é condicionado por todo o conteúdo com qual esse indivíduo entra em contato.

Segundo Merlin (1970), as atividades impõem exigências que podem estar de acordo com as características do temperamento de cada um; porém, como muitas vezes isso não é possível, torna-se oportuno adaptar as propriedades do temperamento às exigências das atividades pela via dos motivos, “[...] por isso, utilizando mais a dinâmica dos motivos podemos provocar em um homem dado, particularidades da conduta diretamente opostas às que lhe são inerentes ao seu temperamento”.³⁰ (MERLIN, 1970, p. 444, tradução nossa).

Todavia, a afirmação da gênese social dos processos psíquicos e da interferência da cultura no temperamento, cujos mecanismos orgânicos que estão na base desses processos, não exclui o reconhecimento desses mecanismos como um componente dos referidos processos. Nesse sentido, Beatón (2009) ressalta:

Esta análise pode incluir a interpretação que implica a hereditariedade biológica de determinadas características do Sistema Nervoso Central porque não se trata de se desconsiderar esse elemento causal. O problema que se

³⁰ Por ello, utilizando más la dinámica de los motivos, podemos provocar en un hombre dado particularidades de la conducta directamente opuestas a las que son inherentes a su temperamento.

apresenta é que, paralelamente ao problema da herança biológica desse aspecto, ele só deve ser anunciado como elemento causal das alterações na conduta do sujeito quando elas se expressam em estreita relação com o ambiente ou meio social, estando as características do desenvolvimento consequentemente mediadas por esta importantíssima relação. Podemos afirmar então, em última instância, que, nos transtornos de conduta, influem o resultado da interação de determinadas condições do Sistema Nervoso Central e as condições desfavoráveis do meio social no qual o sujeito se desenvolve, sendo estas condições sociais desfavoráveis às desencadeantes. Uma explicação diferente exige a demonstração de que as condições do Sistema Nervoso Central não são as únicas presentes nos casos de alteração de conduta. (BEATÓN, 2009, p. 158).

O autor revela, a partir da perspectiva histórico-cultural, que o reconhecimento da complexidade das determinações sociais dos processos psíquicos não elimina a necessidade de que o substrato orgânico vinculado aos mesmos seja considerado como um componente nas análises desses processos. Para concluir nossa exposição em relação ao temperamento, cabe ressaltar o papel que essa particularidade cumpre no que diz respeito à dinâmica de formação do caráter. Vigotski (2010) apresenta a relação entre temperamento e caráter nos seguintes termos:

[...] entendemos por caráter aquela constituição específica da personalidade que nela se elabora sob a influência das reações adquiridas, noutros termos, caráter irá significar em relação à superestrutura individual erigida sobre o comportamento congênito a mesma coisa que significa o temperamento em relação às formas incondicionadas. (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Nessa afirmação, o autor sintetiza a dinamicidade presente nas possibilidades de manifestação, tanto do temperamento quanto do caráter, destacando que sua expressão não está determinada exclusivamente pelos mecanismos orgânicos, apesar de se encontrar vinculada a eles. Assim como não é o tipo de atividade nervosa que determina as expressões do temperamento na conduta do indivíduo, não é o temperamento que determina, a priori, os traços de caráter que se formarão a partir dele.

Segundo Vigotski (2006), não houve espaço para estudo do caráter infantil tanto na psicologia como na pedagogia porque o caráter é visto como algo pronto e acabado, o que revela, ao nosso juízo, a expressão da dicotomia entre essência e existência na análise do processo de formação dos indivíduos. Além disso, o autor critica os estudos que tipificaram o “caráter”, associando-o a um conjunto de qualidades estáticas, tomadas como critério de classificação entre os indivíduos.

O autor ressalta que o limite dos pontos de vista que não são dinâmicos na ciência é que a partir deles não é possível solucionar problemas relacionados à origem,

desenvolvimento e curso dos fenômenos, porque restringem-se a constatar, coletar, generalizar e classificar os dados, o que implica em uma exposição meramente descritiva que não revela a essência, ou seja, a natureza oculta dos fenômenos. O autor destaca ainda que esse tem sido o principal erro cometido pela caracteriologia e afirma:

Por isso, o ponto de vista que se contenta com a forma de “manifestação das coisas”, ou seja, somente com os dados empíricos sem a análise de sua “essência”, não é um ponto de vista científico. Tal versão sempre começa, fatalmente, pelo fim. Por isso, inutilmente, de Hipócrates a Kretschmer, a caracteriologia debate-se com a classificação como se fosse um dos problemas fundamentais do caráter. A classificação somente pode ser cientificamente válida e proveitosa quando fundamentada no traço essencial dos fenômenos distribuídos por determinadas classes, quando a classificação pressupõe o conhecimento da essência dos fenômenos. De outro modo, ela será, necessariamente, uma distribuição escolástica de dados empíricos. E assim é, exatamente, quase toda classificação do caráter. Mas “a essência das coisas” é a sua dialética, que se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, de formação e de destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2006, p. 281).

De outro modo, pela perspectiva da psicologia histórico-cultural, o caráter destaca-se como uma das propriedades psíquicas da personalidade. Tendo em vista uma definição mais precisa em relação a que tipo de fenômeno psíquico corresponderia à manifestações do caráter, Merlin (1970) esclarece que, apesar de representar características singulares dos indivíduos, não são todas as particularidades individuais que podem ser classificadas como traços de caráter e exemplifica mencionando que a duração da memória ou a forma de olhar de cada pessoa, ainda que sejam particularidades individuais, não correspondem à manifestações do caráter. O autor define o caráter como:

Por caráter em psicologia entende-se o conjunto de propriedades psíquicas individuais, que se manifestam nos métodos de atividade típicos de um indivíduo determinado; se expressam em circunstâncias específicas e estão determinadas pelas relações da personalidade diante dessas circunstâncias.³¹ (MERLIN, 1970, p. 448, tradução nossa).

Nessa definição, a afirmação da relação entre “métodos de atividades típicas de um indivíduo” e “circunstâncias específicas” torna explícita a condicionabilidade social do caráter, ou seja, a manifestação dos traços de caráter se dá na atividade concreta dos

³¹ Por caráter en psicología si entiende el conjunto de propiedades psíquicas individuales, que se manifiestan en los métodos de la actividad típicos de un individuo determinado; se ponen de manifiesto en circunstancias específicas y están determinadas por las relaciones de la personalidad hacia esas circunstancias.

indivíduos que, dependendo da situação, podem reagir de diversas maneiras, como no exemplo apresentado pelo autor em relação a uma menina que se mostrava extrovertida e comunicativa em casa, junto aos familiares, e atuava de forma tímida e extremamente retraída na escola. Os traços de caráter compreendem, portanto, os padrões habituais de respostas a dadas situações.

Portanto, a análise que leva a compreender as determinações constitutivas dos traços de caráter estará em acordo com essa perspectiva somente se considerar as regularidades da conduta expressa pelo indivíduo no interior das relações que ele estabelece e como dinâmica dessas relações. Essa compreensão do caráter como propriedade dinâmica do psiquismo, mas que, ao mesmo tempo, institui uma estabilidade relativa no comportamento diferencia a psicologia histórico-cultural de outras formas de conceber esse fenômeno e revela coerência metodológica dessa teoria com o princípio da dialética entre singular-particular-universal, pois subsidia a compreensão científica daquilo que é típico no indivíduo sem classificá-lo de forma determinista.

Com o intuito de apresentar elementos para uma análise daquilo que é universal no caráter humano, sem perder de vista suas manifestações singulares, a psicologia histórico-cultural desvela características evidenciadas no comportamento dos indivíduos e que correspondem a propriedades estruturantes do caráter. Merlin afirma que na psicologia soviética se distinguem quatro sistemas de propriedades do caráter, a saber:

1. As propriedades que expressam a atitude em relação ao coletivo e em relação a diferentes pessoas (a bondade, a compreensão, a exigência, a arrogância);
2. Propriedades que expressam a atitude em relação ao trabalho (diligência, preguiça, escrupulosidade, atitude responsável ou irresponsável perante o trabalho);
3. Propriedades que expressam a atitude diante das coisas ou objetos (meticulosidade ou descuido, negligência ou preocupação, etc.);
4. Propriedades que expressam a atitude diante de si mesmo (amor próprio, honra, orgulho, vaidade, soberania, sinceridade, presunção, estupidez, etc.). (MERLIN, 1970, p. 454, tradução nossa).³²

³² 1. Las propiedades que expresan la actitud hacia el colectivo y en relación a diferentes personas (la bondad, la comprensión, la exigencia, la arrogancia);
 2. Propiedades que expresan la actitud hacia el trabajo (diligencia, pereza, escrupulosidad, actitud responsable o irresponsable ante el trabajo);
 3. Propiedades que expresan la actitud ante las cosas u objetos (meticulosidad o descuido, negligencia o preocupación, etc.);
 4. Propiedades que expresan la actitud ante sí mismo (amor propio, honor, orgullo, vanidad, soberanía, sinceridad, presunción, estupidez, etc.).

Tendo em vista o propósito desse trabalho, não nos aprofundaremos na análise de cada um desses sistemas apresentados aqui apenas como referência para que possamos compreender que essas propriedades, à medida que se instalam como orientação principal, ou seja, como tendência dominante na conduta de uma pessoa, podem se tornar traços de seu caráter. Ademais, dada sua condição essencialmente situacional, convém ressaltar, conforme expõe Merlin (1970), que o caráter é apenas relativamente integral e seu grau de integralidade é individual e singular. O autor esclarece essa proposição ressaltando que a integralidade do caráter está condicionada pelo grau de coerência entre suas propriedades estruturantes. Considerando que os diferentes modos de atuação são influenciados não apenas pelas relações que os indivíduos mantêm com seu entorno, mas também pelo modo de organização da sociedade como um todo, uma mesma pessoa pode atuar de maneiras opostas ao se inserir em relações contraditórias, dependendo do lugar que ocupa nas relações estabelecidas em cada circunstância.

Ainda no que se refere ao processo de formação dos traços de caráter, Rubinstein (1967, p. 729) reitera o aspecto dialético da relação que se estabelece entre os traços de caráter e os atos e fatos vivenciados concretamente pelos indivíduos. Nesse sentido, o autor pontua que o caráter – como “premissa e resultado” – da conduta, além de condicionar os motivos que acarretam determinadas condutas, pode ser condicionado por estas, de tal forma que:

Os motivos da conduta que provocam os atos se fixam também durante a ação. Terminam por fixar-se no caráter. Todo *motivo* ativo da conduta que alcança constância ou firmeza, é potencialmente um futuro *traço do caráter* que vai se desenvolvendo. Nos motivos, as características que aparecem em princípio ainda em forma de tendências; a atuação as converte logo em características constantes. A formação do caráter exige, portanto, a formação dos respectivos motivos da conduta e a organização dos atos que colaboram com a sua fixação³³. (RUBINSTEIN, 1967, p.729, grifos do autor).

A relação entre motivos e caráter é abordada por Maura et al. (1995) ao destacarem a função reguladora predominantemente indutora que o caráter cumpre na personalidade. Os autores esclarecem que o caráter concentra as direções fundamentais para as quais o

³³ Los motivos de la conducta que provocan los actos se fijan también durante la acción. Terminan por fijarse en el carácter. Todo motivo activo de la conducta que alcanza constancia o firmeza, es potencialmente un futuro rasgo del carácter que se va desarrollando. En los motivos, las características que aparecen en principio aún en forma de tendencias; La actuación las convierte luego en características constantes. La formación del carácter exige, por lo tanto, la formación de los respectivos motivos de la conducta y la organización de los actos que colaboran con su fijación.

indivíduo se orientará regularmente, tendo em vista a formulação de sua hierarquia motivacional. Diante disso afirmam que: “O caráter, portanto, está constituído pelo sistema de formações motivacionais que definem a orientação estável e peculiar do sujeito diante das diferentes esferas da atividade”.³⁴ (MAURA, 1995, p. 255, tradução nossa.).

Até aqui, fundamentando-nos na psicologia histórico-cultural, buscamos situar o caráter como uma das particularidades psíquicas da personalidade, discorrendo sobre os aspectos do psiquismo que correspondem à sua manifestação, de que maneira ele se expressa na conduta individual e quais são os principais fatores envolvidos no processo a partir do qual essa propriedade se forma nos indivíduos. Partindo das premissas apresentadas, enfocaremos a análise dos meandros da dinâmica que se instala entre o indivíduo e o seu entorno, da qual resulta a formação dos seus traços de caráter.

Vigotski (2006) explicita a necessidade de inserirmos a historicidade na análise do fato psicológico, ao comparar as teorias de Adler e Freud, visando esclarecer o que diferencia a concepção dinâmica em relação à formação do caráter e as concepções que o analisam como algo estático. Nas palavras do autor:

Para Freud, nas especificidades do caráter são desvendadas “as pulsões primárias que continuam sua existência imutavelmente”; o caráter está arraigado no passado longínquo. Para Adler, o caráter é o lado da personalidade voltado para o futuro. Assim como na interpretação dos sonhos, Freud parte dos restos do dia de ontem e de longínquas emoções infantis e Adler diz que o sonho é uma investigação bélica, uma investigação do futuro, uma preparação para os atos futuros, como no estudo da estrutura da personalidade, sobre o caráter, o novo estudo introduz uma perspectiva de futuro profundamente valiosa para o psicólogo. Ele nos liberta do poder das teorias conservadoras, voltadas para o passado. Na realidade, para Freud, o homem está preso ao seu passado assim como o prisioneiro, a seus grilhões. Toda a vida determina-se na tenra infância pelas combinações elementares e toda ela consiste na eliminação dos conflitos da infância. Permanece incompreendido porque todos os outros conflitos e traumas somente sobrepõem-se aos da infância que compõem o tronco e o eixo de toda a vida. Na teoria nova, a perspectiva revolucionária do futuro permite entender o desenvolvimento e a vida da personalidade como um processo único, orientado para frente e direcionado com necessidade objetiva para um ponto final, marcado pelas exigências da existência social. (VIGOTSKI, 2006, p. 287).

Essa perspectiva de futuro na análise do psiquismo oferece o fundamento necessário ao movimento analítico defendido por Vigotski (2006). Para explicitar como

³⁴ El carácter, portanto, está constituído por el sistema de formaciones motivacionales que definen la orientación estable y peculiar del sujeto hacia las diferentes esferas de la actividad

se dá esse movimento na dinamicidade presente na formação do caráter, o autor retoma o conceito de compensação, cujo mérito da proposição ele atribui a Alfred Adler e afirma que o referido conceito revela que o pensamento adleriano é dialético, pois possibilita a identificação da contradição fundamental que move a formação do caráter.

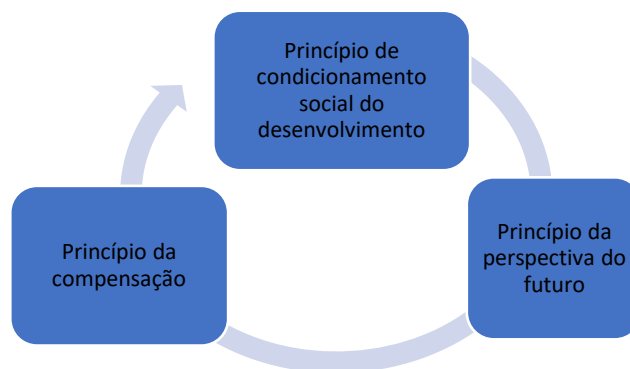
Vigotski, entretanto, alerta o leitor de que não abordará a relação entre a teoria de Adler e a filosofia marxista por se tratar de algo “complexo e discutível”, visto que algumas posições filosóficas de Adler são distorcidas por “elementos metafísicos”, e afirma ainda que “[...] somente a prática de Adler apresenta um interesse caracteriológico”, reiterando, assim, que o conflito epistemológico presente no pensamento adleriano não diminui a contribuição deste autor para uma visão revolucionária em relação ao processo de constituição da psique individual. (VIGOTSKI, 2006, p. 282).

A contradição fundamental que move a formação do caráter, mencionada por Vigotski (2006), consiste na tensão psicofísica entre organismo e meio. Essa tensão instala-se entre a insuficiência característica da condição orgânica e social de inferioridade em que se encontra a criança em relação ao meio e as exigências que esse meio, gradativamente, apresenta ao indivíduo. O tensionamento do desenvolvimento se dá à medida que essa inadaptação impulsiona o esforço ativo dirigido à adaptação, tendo em vista que, para ter suas necessidades atendidas, o ser humano depara-se com obstáculos aos quais tenderá a reagir adaptativamente. Tal reação conduz, em alguma medida, ao aperfeiçoamento das funções psíquicas de acordo com a exigência apresentada pelo obstáculo com vistas a sua superação.

Com base nessa reflexão, Vigotski (2006) postula três princípios como fundamento conceitual da luta dinâmica pela qual os indivíduos se inserem nas relações sociais, constituindo ativamente suas características individuais. O primeiro é o *princípio do condicionamento social do desenvolvimento*, alicerçado na relação entre a inadaptação da criança e os obstáculos que o meio sócio-cultural oferece à sua inserção. O segundo é o *princípio da perspectiva de futuro*, que se fundamenta nas necessidades geradas em consequência dos obstáculos com os quais a criança se defronta para se inserir nas relações sociais. Para Vigotski (2006), tais obstáculos levam à formação de objetivos que vão orientar as ações para o futuro, mobilizando as funções psíquicas por desencadear ações compensatórias. Esse aspecto caracteriza o terceiro e último princípio que é o *princípio da compensação*. É com vistas a alcançar objetivos que o indivíduo se vale de

ações compensatórias, cuja base é sua ineficiência em relação às exigências postas no meio social em que se encontra inserido. A representação visual da dinâmica descrita se dá na figura 5, como podemos observa a seguir.

Figura 5.



Na figura acima, torna-se evidente que o meio social é o ponto de partida e de chegada dessa dinâmica. Visto desse modo, como explica Vigotski (2006, p. 285), esse processo assume uma “forma fechada e circular”, possibilitando análises em que as relações sociais são tomadas como “causa” e “alvo” da conduta individual.

O que torna um método típico na atividade de um indivíduo não se revela pela análise exclusiva do funcionamento individual. De outro modo, a compreensão da gênese e manutenção de tais métodos, manifestos por determinado indivíduo, envolve a análise das circunstâncias em que se dá essa manifestação e, mais precisamente, do lugar que esse indivíduo ocupa nas relações estabelecidas por ele. Tal análise torna-se viável se tomarmos as manifestações individuais para além dos fatos que se revelam explicitamente, buscando apreender suas tendências futuras, ou seja, o movimento presente no seu devir.

Vigotski (2006) ressalta que é essa perspectiva de futuro que evidencia o papel da educação na dinâmica de formação do caráter. Nas palavras do autor:

A perspectiva psicológica de futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança por sua natureza revela-se sempre incompleta na sociedade dos adultos; sua posição desde o início dá razão para seus sentimentos de fraqueza, insegurança e dificuldade. Durante longos anos, a criança permanece inadaptada para a existência independente e nessa inadaptação e desconforto da infância está a raiz do seu desenvolvimento. A infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em

relação ao todo social. No processo dessa conquista, o ser humano, como um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio social desse processo natural é chamado de educação. A educação seria impossível caso, no próprio processo natural de desenvolvimento e de formação da criança, não estivesse alicerçada a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social. A própria possibilidade de um plano único na educação, sua orientação para o futuro, testemunha a presença desse plano no processo de desenvolvimento que a educação tende a dominar. (VIGOTSKI, 2006, p. 287).

Aqui destacamos a relação entre a proposição vigotskiana, no que se refere à perspectiva de futuro, e a afirmação apresentada por Saviani (2002) sobre o movimento entre *o que “é”* e *o que “deve ser”*, como sendo um aspecto vital ao ser humano e fundamental para a superação da dicotomia entre essência e existência no pensamento pedagógico.

Como vimos, a educação deve se situar, precisamente, no trânsito entre esses dois aspectos da formação humana e a manifestação dinâmica do caráter envolve os atos manifestos (o que é) e suas tendências (o que deve ser). A forma como tais tendências se constituem pode envolver mecanismos que levam a formações caracterológicas prejudiciais ao pleno desenvolvimento do indivíduo, como ocorre em relação às situações em que se identifica a ocorrência regular de condutas infantis, denominadas por Vigotski (1997) como “difíceis de educar” e cujas características serão apresentadas no próximo item.

3.1.3 A dinâmica de formação do caráter e a “criança difícil”

O compromisso com as questões enfrentadas pela prática de um trabalho destinado a colocar a psicologia a serviço da formação de um novo tipo de ser humano, com vistas à implementação de uma nova sociabilidade, levou os estudiosos da psicologia histórico-cultural a aplicar o método materialista histórico-dialético em pesquisas e intervenções para solucionar diversos problemas relacionados ao processo de humanização dos indivíduos. O delineamento metodológico em torno da questão da criança difícil é, sem dúvida, uma iniciativa comprometida com a coerência entre a produção científica e os problemas da prática social. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 153) ressalta a escassez de estudos sobre esse problema e pontua que essa denominação é uma “[...] designação preliminar proposta por razões de comodidade prática”.

A terminologia utilizada por Vigotski (1997) pode causar estranhamento devido à conotação negativa aliada à palavra difícil, que entra em contraposição com o vocábulo criança, fortemente idealizada e fetichizada como ser “puro” e “divinal”, como pontuamos anteriormente. O impasse terminológico nos coloca diante da necessidade de esclarecer à qual fenômeno a expressão “criança difícil” se refere. Sendo assim, a fim de delimitar o problema da “criança difícil”, o autor associa essa expressão a manifestações infantis de duas naturezas: uma seria a criança difícil de ensinar por ter prejuízos em relação ao desenvolvimento de suas capacidades e a outra seria a criança difícil de educar em consequência de algumas orientações em sua conduta e traços de caráter que tornam a sua educação “difícil”. É nesse último tipo que concentraremos nosso enfoque, conforme indicamos na introdução desta pesquisa.

Feldstein (1983, p. 310), no livro *Psicologia evolutiva y pedagógica*, nos auxilia nessa definição ao afirmar que “[...] termo ‘difícil’ designa na prática as crianças cuja personalidade demanda ser corrigida”³⁵ e associa algumas qualidades da personalidade a esse fenômeno, entre as quais destacamos a resistência em relação ao cumprimento das exigências dos adultos. Entretanto, a definição do referido autor, novamente, nos impõe necessidade de esclarecimentos se tomada de forma isolada do arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural, visto que, fora dessa teoria, o termo personalidade assume conotação de produto imanente do psiquismo individual.

Assim, devemos retomar as pontuações em que situamos a personalidade e o caráter como fenômenos engendrados pelo metabolismo indivíduo/cultura. Tal colocação ganha coerência na inserção da palavra “dinâmica” para se referir à formação do caráter que confere o movimento necessário para uma compreensão ontológica desse processo. Com base nessa premissa, Vigotski (1997) postula que os traços de caráter manifestos na conduta atual da “criança difícil” de educar são frutos da repetição de algumas reações desencadeadas pelo enfrentamento das dificuldades que ela encontrou no caminho para ocupar um lugar nas relações sociais das quais faz parte. Feldstein (1983, p. 310) reitera a determinação social desse fenômeno ao afirmar que:

A ciência psicológica soviética, que se baseia em um profundo estudo das particularidades de formação da esfera moral da personalidade, tem demonstrado irrefutavelmente que a conduta antissocial da criança não está determinada por “mecanismos congênitos”. As chamadas “crianças

³⁵ El término “difícil” designa em la práctica a los niños cuya personalidad demanda ser corregida.

difíceis” são crianças pedagogicamente descuidadas, e a deformação moral de sua personalidade é consequência de faltas pedagógicas.³⁶

Convém destacar a consonância entre o princípio da condicionabilidade social, um dos elementos estruturantes da dinâmica de formação do caráter, e a afirmação da prevalência dos determinantes sociais na constituição de uma conduta da criança difícil. Reiterando essa afirmação, Petrovski (1970, p. 456-457) destaca a relação entre a formação do caráter e a criança difícil:

Assim, em uma investigação, ficou demonstrado que a fonte de desfreio, indisciplina, excitabilidade, irracionalidade e atividade antissocial são constantemente contradições entre a aspiração da criança a ter uma valorização positiva dos professores e companheiros e, por outro lado, uma opinião extraordinariamente elevada sobre si mesma, uma elevada auto-valorização. Naturalmente, em tais casos, a via fundamental de luta contra as deficiências da conduta consiste em vencer as contradições no caráter do aluno.³⁷

Para Vigotski (1997), no conflito de cada “criança difícil”, dialeticamente, residem sua fraqueza e sua força. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas crianças seguirá diversas tendências de ação, as quais se formam como reação ou resposta às dificuldades que a criança encontra para se adaptar às relações sociais mais imediatas e postula três tipos fundamentais de formação reativa, cujo resultado são as diferentes formas de compensação.

O autor explica esse processo e atesta que pode haver o desenvolvimento de condutas compensatórias pela criança para suprir necessidades desencadeadas por determinada condição de inferiorização se a posição social que ela ocupa nas relações em que está inserida for inferior à das outras crianças. Tais compensações, segundo o autor, podem ser consequência de limitações orgânicas. Eis um exemplo: uma criança com dificuldades auditivas, as quais podem ser consequência de alterações funcionais, aqui compreendidas como limitações atribuídas por algum aspecto relacionado à condição

³⁶ La ciencia psicológica Soviética, que fundamenta profundamente en una de las particularidades de formación de la personalidad esfera moral, irrefutablemente ha demostrado que la conducta antisocial no del niño es determinada por "mecanismos innatos". Como llamadas "Niños difíciles" Son pedagógicamente niños descuidados, y una moral deformación La personalidad es su consecuencia de fallas educativas

³⁷ Así, en una investigación, se demostró que la fuente de desenfreno, indisciplina, excitabilidad, irracionalidad y actividad antisocial son constantemente contradicciones entre la aspiración del niño a tener una valoración positiva de los profesores y compañeros y, por otra parte, una opinión extraordinariamente elevada sobre una misma autoestima. Naturalmente, en tales casos, la vía fundamental de lucha contra las deficiencias de la conducta consiste en vencer las contradicciones en el carácter del alumno.

social da criança e que, do ponto de vista interpessoal (interpsíquico), a inferiorizam em relação ao coletivo. (VIGOTSKI, 1997).

Com relação ao estudo dessas formas de compensação, buscando apreender a totalidade desse fenômeno, Vigotski (1997) afirma que, por se tratar de um conflito entre a criança e o meio no qual está inserida, a compreensão do seu comportamento compensatório requer a apreensão do seu conflito fundamental, ou seja, a investigação de quais são os aspectos que se repetem na conduta da criança e que tornam dificultoso o trato com ela, bem como a análise das condutas que favorecem sua interação com o meio em que está, ou seja, a análise das qualidades desenvolvidas por ela em sua relação dinâmica com a realidade social.

A primeira forma é chamada por Vigotski (1997) de *compensação falsa*, por se tratar de traços que surgem para compensar as dificuldades que a criança está enfrentando, conforme sua percepção das relações. Tais dificuldades envolvem delírio de perseguição ou de abandono, entre outras formas de distorção da realidade que levam a criança a reagir de forma defensiva, para se adaptar às relações. Contudo, a percepção de inferioridade em relação ao coletivo não é, necessariamente, uma visão distorcida da situação; visto que, por vezes, o lugar que a criança está ocupando nas relações interpessoais pode estar, de fato, associado a uma posição de inferiorização.

O segundo tipo de formação reativa mencionado por Vigotski (1997) é a *compensação real*, que se dá quando a criança adota ações realmente compensatórias, condizentes com uma necessidade real em função do seu limite, seja ele uma característica física ou uma condição socialmente desvalorizada. Refere-se, portanto, ao aperfeiçoamento de algumas habilidades e desenvolvimento de características para se adaptar ao grupo em que está inserida, buscando ocupar um lugar de equivalência em relação às demais crianças. O autor esclarece, no entanto, que mesmo nesse tipo de reação podemos encontrar dificuldades na educação do caráter infantil, pois o esforço empreendido pela criança para compensar sua inferioridade, além de aprimorar as habilidades e qualidades, pode produzir efeitos colaterais indesejáveis em sua personalidade.

Em relação ao terceiro tipo de manifestação compensatória, Vigotski (1997) menciona que se trata de uma *compensação híbrida*, tipo em que se instalam formas de compensação cuja função se mostra, simultaneamente, real e falsa. O autor busca explicar esse tipo de compensação por meio de um exemplo: imaginemos uma criança com

deficiência auditiva que começa a perceber que o seu limite biológico lhe oferece alguns benefícios nas relações sociais e, por conta disso, começa a cultivar o problema, usando sua debilidade como um escudo, e no grupo do qual faz parte passa a querer ter menos responsabilidade do que as outras crianças ou mais atenção dos adultos.

Vigotski (1997) ressalta que definir essa forma de compensação entre real ou falsa torna-se algo extremamente complexo porque, em um primeiro momento, a criança realmente compensa seu limite obtendo benefícios nas relações; entretanto essa compensação resulta falsa porque o tratamento diferenciado que ela consegue obter nas relações acaba impedindo-a de se libertar de seus limites, mantendo-a dependente e, muitas vezes, aumentando ainda mais as suas limitações há médio e longo prazo.

Ainda no que se refere à compensação híbrida, Vigotski (1997) menciona outra forma de manifestação particularmente importante para nossa investigação, isto é, afirma que a criança pode buscar compensar a inferioridade por ela percebida fazendo uso da impulsividade e da hostilidade para se impor perante o grupo. O autor apresenta o seguinte exemplo: uma criança que, em consequência da perda de audição, ocupa o último lugar nos jogos se esforçará para desempenhar um papel mais importante, por outras vias, entre as quais pode manifestar-se uma inclinação para interagir com crianças menores, para facilitar seu domínio sobre elas.

Segundo Vigotski, essa compensação é muito peculiar porque nela estão se formando os traços de caráter, “[...] o que chamaríamos convencionalmente, sede de poder, aspiração ao absolutismo, a prepotência; ou seja, tendência a sempre se impor, ainda que o que lhe esteja.

sendo proposto não lhe impeça em absoluto de fazer o que deseja”. (VIGOTSKI, 1997, p. 156, tradução nossa).³⁸

O autor destaca que essa última forma, tal como a anterior, também produz uma compensação real, pois a criança consegue atingir o objetivo de obter superioridade no grupo; no entanto também é falsa, uma vez que não está levando a criança a superar, realmente, as dificuldades que enfrenta no que se refere à totalidade das suas relações interpessoais.

Cabe destacar que, ao afirmar a estabilidade relativa dos traços de caráter, Vigotski (1997) de maneira alguma coloca-os como imutáveis ou fixos. Para o autor, tais

³⁸ Aquí están formando rasgos del carácter que llamaríamos, convencionalmente, sed de poder, aspiración al absolutismo, a la prepotencia, es decir, tendencia a salirse siempre con la suya, aunque lo que se le proponga no le impida en absoluto de hacer lo que desea.

traços adquirem certa regularidade na conduta da criança por se tornarem sua principal forma de reação ao meio social em que está inserida. Esses traços de caráter instalam-se em consonância com a mediação disponibilizada para a criança na dinâmica da luta por ocupar um lugar nas relações sociais. Sendo assim, ao nosso juízo, o autor postula a estabilidade na transitoriedade para esses traços, ou seja, tais traços apresentam-se estáveis sob determinadas condições de desenvolvimento, porém podem ser rapidamente substituídos por novas formas de conduta, sob novas formas de relações sociais, o que requer uma metodologia de análise que acompanhe essa dinamicidade.

A dinamicidade necessária para a análise do processo de formação do caráter da criança difícil, proposta por Vigotski (1997), remete-nos ao princípio lógico dialético da totalidade, à medida que exige não somente uma descrição estática dos comportamentos regulares da criança, mas uma análise dos principais aspectos presentes na gênese de sua conduta e, principalmente, os modos compensatórios de funcionamento a partir dos quais tais comportamentos se desenvolveram e se mantêm.

Em relação aos métodos de intervenção para educar a criança difícil e que sejam coerentes com a visão aqui defendida, Vigotski (1997) apresenta o princípio pedagógico que, segundo ele, deve constituir a base da educação dessa criança e esclarece que Fridman o denominou “dialética metódica”. Para exemplificar, descreve uma situação em que uma criança, durante a aula, correu até a janela segurando a maleta escolar, gritou que iria jogá-la e a professora disse que fizesse o que quisesse. Na análise da cena descrita, Vigotski (1997) afirma que, aparentemente, a professora cede diante da criança com a finalidade de interromper a sua ação, pois entende que ela não quer jogar a maleta pela janela porque a aula está chata e sim para lhe assustar. Com essa resposta, a professora corta a reação da criança por eliminar o efeito que ela esperava provocar.

O autor defende que em situações como essa cabe compreender as origens, ou seja, as raízes psicológicas das reações da criança, analisando as distorções que orientam seu comportamento para interromper essa dinâmica com ações que contrariam a expectativa da criança. Essa é a estratégia que compõe a dialética metódica, cuja utilização intencional pelo professor pode contribuir para uma intervenção eficaz em circunstâncias potencialmente conflituosas. Sua aplicação exige uma análise dos atos infantis que supere sua aparência, pois

Se começamos a compreender as causas que provocam tais ou quais dificuldades, se começamos a combater pela raiz e não pela

manifestação também as dificuldades que deram origem a esses traços negativos de caráter, se utilizamos as insuficiências para transformá-las em traços positivos de caráter, este conjunto de ações se denominará princípio da dialética metódica.³⁹ (VIGOTSKI, 1997, p.126, tradução nossa).

Desse modo, o princípio da dialética metódica propõe a compreensão da essência das manifestações de contrariedade infantil, identificando a necessidade que sustenta as ações desafiantes da criança. Assim, podemos desvelar as reações que ela espera provocar por meio de seus atos e adotar uma postura capaz de anular o caráter desafiador dos mesmos, mostrando-se indiferente às suas ameaças para frustrar sua expectativa de provocar no adulto reações de contenção.

Vigotski (1997), contudo, ressalta que os elementos de sustentação dessas ações não se explicitam por meio dos atos emitidos pela criança, tomados em sua expressão imediata, mas só se revelam se compreendermos o efeito que a criança espera produzir com tais atitudes, o que, ao nosso juízo, seria uma manifestação embrionária da intencionalidade que orienta sua ação. No exemplo dado acima, a professora notou que a criança esperava que ela tentasse lhe impedir de jogar a maleta pela janela e, assim, atuou de forma contrária, dizendo à criança que o fizesse se quisesse. Ao manter-se indiferente à ameaça feita pela criança, a professora minimiza o caráter desafiador do ato infantil, contribuindo para diminuir esse tipo de reação por parte da criança.

À luz da psicologia histórico-cultural, os comportamentos são abordados em sua historicidade e aqueles atos que em outras visões são tomados como expressão de um desvio de conduta, nessa perspectiva, são o ponto de partida para desvelar os elos da “corrente” que os sustenta. Tais elos se constituem ao longo da vida do indivíduo e se sedimentam nas relações em que se insere. Liublinskaia (1979), ao abordar a questão do significado psicológico dos atos e faltas infantis, explora estreita relação entre o complexo sistema de formação do caráter e as condições concretas em que se dá o desenvolvimento infantil:

Em cada atividade, em cada modo de agir da criança, consolida-se um sistema único e complexíssimo de associações: tem lugar a formação e a fixação de conhecimentos, hábitos e costumes, desenvolvem-se as faculdades e formam-se os sentimentos, interesses e tendências. Os

³⁹ Si empezamos a comprender las causas que provocaron tales o cuales dificultades, si comenzamos a combatir por la raíz y no por la manifestación también las dificultades que han dado origen a esos rasgos negativos del carácter, si utilizamos las insuficiências para transformarlas en rasgos positivos del carácter, esse conjunto de acciones se denominará principio de dialética metódica.

traços do caráter que se formam na criança dependem também dos actos e acções que realiza com maior frequência, do que ouve continuamente e do que melhor e com mais agrado imita.

Os actos das crianças e o seu comportamento são o “livro aberto” da sua psicologia. Para estudar o caráter da criança, para compor o seu verdadeiro “retrato”, deve fixar-se não só os seus traços positivos, mas também os erros do comportamento e infracção das normas que se manifestam nas suas faltas. (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 358-359).

O destaque dado pela autora aos erros, faltas e infrações das normas remete-nos àqueles aspectos que são recorrentes no comportamento da criança difícil e acabam por se tornar a principal tendência de sua conduta, caso sua ocorrência seja mediada por ações que reforcem esses atos.

Ressaltamos que a identificação de que alguns atos da criança caracterizam-se como faltas e infrações envolve um julgamento que baseia-se em uma expectativa de comportamento e, nesse sentido, se faz necessário evidenciar que este julgamento pode estar equivocadamente fundamentado em uma expectativa de comportamento infantil em que as necessidades do desenvolvimento da criança e as condições concretas em que seus atos se manifestam não são consideradas por parte de que classifica tais atos como sendo faltas ou infrações. Contudo, a concepção de que a formação da personalidade da criança requer mediações que direcionem sua conduta no sentido de fortalecer a manifestação de atos que contribuam para o seu pleno desenvolvimento e inibir manifestações que representem entraves para a conquista do domínio de sua própria conduta, nos conduz ao reconhecimento de que será necessário orientar os alunos e alunas no caminho a ser percorrido para forma-los culturalmente.

A análise da dinâmica de formação do caráter, tal como proposta por Vigotski (1997), revela que tais mediações podem ter se estabelecido por meio de uma dinâmica interpessoal que está sendo disfuncional para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, em consonância com o exposto, destacamos o papel que a cooperação cumpre na dinâmica de relações do coletivo infantil, sendo essencial para a superação de conflitos gerados por atos dissonantes que as crianças venham a adotar durante a realização do trabalho pedagógico, como destaca Liublinskaia (1979, p. 359):

Assim, pois, o conteúdo e a organização da vida da criança são aquilo que formam as qualidades e propriedades da personalidade do indivíduo que cresce. Este processo realiza-se através da própria actividade da criança, organizada pelos educadores. Vai se tornando cada vez mais autônoma e maior sua iniciativa. A inclusão numa coletividade de

crianças da sua idade é uma das condições determinantes para a formação do caráter do pré-escolar.

Por fim, buscamos demonstrar que todos os autores que abordam esse problema na perspectiva da psicologia histórico-cultural assumem uma postura segundo a qual se trata de um problema cuja gênese está nas relações e não consideram esse problema como uma “patologia” infantil, tampouco negam a manifestação real desse fenômeno, reiterando a necessidade de compreensão das leis que regem o desenvolvimento infantil como elemento essencial para a elaboração de estratégias de ação eficazes para enfrentá-lo.

3.2 A periodização do desenvolvimento: a criança de zero a três anos

Ao abordarem o problema da periodização do desenvolvimento na infância, os autores da psicologia histórico-cultural criticam as concepções metafísicas em relação ao desenvolvimento humano, revelando expressões da dicotomia entre essência e existência na psicologia. Nesse sentido, Vigotski (1996) afirma que o fundamento de uma periodização científica do desenvolvimento infantil não pode ter um critério de evolução que se vincule à aparência externa dos resultados do desenvolvimento. De outro modo, o autor evidencia a necessidade de compreender o desenvolvimento no interior da dinâmica de mudanças a partir das quais se dá a evolução da criança. Em relação à crítica às concepções reducionistas do desenvolvimento evolutivo da criança, Zaporozets (1987, p. 229) atesta:

As transformações psíquicas que ocorrem durante a infância são reduzidas ao descobrimento das propriedades já inerentes na criança desde o nascimento, a desapareção de suas tendências biológicas, ou, finalmente, a acumulação mecânica de conhecimentos e habilidades. Com isso se ignora a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, em cujo curso, ao longo dos períodos evolutivos, que se sucedem uns aos outros, se formam novas estruturas psíquicas, qualitativamente específicas. Sem levar em conta essa dialética não se pode resolver os problemas relativos à importância da infância, em geral, em seus períodos iniciais, em particular, para a formação da personalidade.⁴⁰

⁴⁰ Las transformaciones psíquicas que ocurren durante la infancia se reducen al descubrimiento de las propiedades ya inherentes en el niño desde el nacimiento, la desaparición de sus tendencias biológicas, o, finalmente, la acumulación mecánica de conocimientos y habilidades. Con ello se ignora la dialéctica del desarrollo psíquico del niño, en cuyo curso, a lo largo de los períodos evolutivos, que se suceden unos a otros, se forman nuevas estructuras psíquicas, cualitativamente específicas. Sin tener en cuenta esa dialéctica no se pueden resolver los problemas relativos a la importancia de la infancia, en general, en sus períodos iniciales, en particular, para la formación de la personalidad

Pasqualini (2016) enriquece as contribuições do autor situando a periodização do desenvolvimento em seu caráter histórico e materialista-dialético. A autora destaca que negar a existência de fases naturais no desenvolvimento ontogenético não elimina a necessidade de compreendermos que existem fases no desenvolvimento psíquico-individual. A autora reitera que as mudanças pelas quais o psiquismo passa ao longo da vida podem ser identificadas e, em cada período, têm características que lhes são próprias.

O conhecimento dessas características envolve apreender os traços constitutivos da atividade realizada pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Leontiev (1987) ressalta a íntima relação entre personalidade e atividade apresentando elementos para compreendermos a origem da atividade infantil; pois, apesar de ser um ser indefeso e biologicamente despreparado para a vida no ambiente, a criança, ao nascer, traz necessidades biológicas e tem sensações e reações vinculadas a essas necessidades.

Com base nos pressupostos anunciados por Leontiev e Elkonin (1987), propomos uma sistematização que possibilita um aprofundamento em relação ao processo evolutivo da personalidade da criança. Os períodos apresentados pelo autor e as faixas etárias correspondentes a cada um deles são respectivamente: primeiro ano (0 a 1 ano), primeira infância (1 a 3 anos), infância pré-escolar (3 a 6 anos), idade escolar (6 a 10 anos), adolescência inicial (10 a 14 anos) e adolescência (14 a 17anos)⁴¹. Para o autor, nos momentos em que se dá a transição entre esses períodos, ocorrem transformações intensas, tanto no que se refere ao sistema neurofisiológico quanto às relações estabelecidas com a criança.

O autor esclarece que o que impulsiona o movimento evolutivo do psiquismo induzindo o trânsito entre os períodos é a atividade-guia⁴². Trata-se de um conceito proposto por Leontiev, que é de suma importância para compreendermos a gênese dos sistemas volitivos, aspecto necessário para a análise da dinâmica de formação do caráter. “A atividade-guia é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

⁴¹ Tendo em vista os propósitos desse trabalho, abordaremos os aspectos que caracterizam os períodos até a infância pré-escolar. Para maior profundidade com relação a esse tema sugerimos MARTINS, Lígia Marcia et al. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-sp: Autores Associados, 2016. 368 p.

⁴² Também traduzida como atividade principal.

Diante disso, Leontiev (2006) afirma que a atividade-guia caracteriza-se por ser uma atividade em que processos psíquicos específicos surgem e se transformam, possibilitando a emergência de outras atividades. Desse modo, trata-se de uma atividade que é exercida de forma mais intensa, que mobiliza no indivíduo forças psíquicas que a diferencia de todas as demais atividades. Podemos dizer que é essa atividade que mobiliza com maior intensidade o sistema psíquico, servindo de referência para a delimitação dos períodos evolutivos do desenvolvimento.

De acordo com Elkonin (1987), o primeiro período tem como atividade-guia a comunicação emocional direta com o adulto. A criança, ao nascer, é um organismo que reage aos estímulos do meio, inicialmente por reações inatas, a partir das quais vão se estabelecendo os condicionamentos iniciais. Um dos primeiros indícios de expressão comunicativa emitida pelo bebê é o “complexo de animação”, que surge muito antes de a criança manipular objetos e é uma manifestação desencadeada pela presença do adulto.

Considerando sua fragilidade orgânica, suas necessidades serão satisfeitas pelos adultos que vão, gradativamente, interferindo no processo de formação da imagem da realidade pela criança. Essa intervenção do adulto no sentido de prover os cuidados à criança e satisfazer suas necessidades é fundamentalmente mediada pelo uso de diversos objetos necessários à satisfação dessas necessidades. Desse modo, a criança vai participando ativamente das atividades que os adultos realizam com ela, o que amplia seu interesse pelo manuseio dos objetos, preparando o salto qualitativo que leva ao período seguinte.

A primeira infância é o período subsequente e tem como atividade-guia a atividade objetual-manipulatória, a qual representa o alcance do “domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos”. Trata-se de um momento em que a relação com os objetos se torna central. O autor faz a ressalva de que os avanços observados na fala, apesar de sugerirem uma dominância comunicativa, revelam somente a aparência comunicativa, pois a linguagem da criança nesse período representa um meio para organizar a comunicação com os adultos, “mediatizada pelas ações da criança com os objetos”. (ELKONIN, 1987, p. 116-118).

Após a primeira infância a criança entra na infância pré-escolar, cuja atividade-guia é o jogo de papéis. No jogo de papéis a criança torna-se capaz de se sobrepôr a estímulos presentes no meio para se dedicar ao papel que está cumprindo, o que representa um salto significativo na formação de sua personalidade. Elkonin (1987) afirma:

Para descobrir essa contradição interna é imprescindível examinar novamente a questão da assim chamada “liberdade” do jogo e tratar de compreender se este não contém determinadas limitações internas, subordinando-se às quais a criança aprende a subordinar-se a limitações externas, ou seja, às normas de conduta.⁴³ (ELKONIN, 1987, p. 86).

Segundo Elkonin (1987), os jogos de papéis envolvem tema e conteúdo. Este último alude às relações humanas, já o tema pode abordar as mais diversas situações conforme a experiência da criança fora do jogo. Desse modo, diversos modelos de relações podem ser representados pelas crianças. Tais modelos podem reproduzir tanto situações de cooperação, partilha e respeito, quanto situações em que se expressam individualismo, intolerância, preconceito etc.

Trata-se, portanto, de uma atividade essencial para a dinâmica de formação dos traços do caráter. Como pontua Merlin (1970, p. 463): “[...] na idade pré-escolar a atividade lúdica tem uma enorme importância na formação do caráter: o argumento dos jogos infantis, os papéis infantis, as interrelações das crianças no jogo”⁴⁴. Por meio do jogo, podemos experimentar ações diferentes daquelas que já se encontram automatizadas na criança, levando-a a ampliar suas possibilidades de ação fora do contexto lúdico.

3.2.1 A transição entre a primeira infância e a infância pré-escolar: a crise dos três anos e a dinâmica de formação do caráter

A partir da periodização apresentada em suas linhas gerais, ressaltaremos alguns aspectos da transição da primeira infância para a idade pré-escolar. Segundo Leontiev (1987, p. 58), é um período crucial para a formação da personalidade, pois “[...] justamente na infância pré-escolar é tão importante, porque é o período da formação factual dos mecanismos psicológicos da personalidade”⁴⁵. O autor aponta que a criança com menos de três anos ainda não organiza hierarquicamente os motivos de suas ações, uma vez que suas emoções e interesses são muito instáveis. Porém, aos três anos inicia-

⁴³ Para descubrir esta contradicción interna es imprescindible examinar nuevamente la cuestión de la llamada "libertad" del juego y tratar de comprender si éste no contiene ciertas limitaciones internas, subordinándose a las que el niño aprende a subordinarse a limitaciones externas, o sea, las normas de conducta.

⁴⁴ En la edad preescolar la actividad lúdica tiene una enorme importancia en la formación del carácter: el argumento de los juegos infantiles, los papeles infantiles, las interrelaciones de los niños en el juego.

⁴⁵ Justamente en la infancia preescolar es tan importante, porque es el período de la formación factual de los mecanismos psicológicos de la personalidad.

se uma hierarquização dos motivos e a criança torna-se capaz de se dirigir a uma ação que não está diretamente ligada ao motivo que ela queira atingir.

Portanto, a infância pré-escolar caracteriza-se como um momento da vida do indivíduo em que as primeiras subordinações de motivos, de uma maneira geral, estão se estruturando. O autor assinala que, além dessa peculiaridade de hierarquia e estímulos, outras transformações psicológicas encontram-se em andamento, entre as quais ele vai destacar apenas as “mudanças particulares que ocorrem em relação com a reestruturação geral assinalada, a saber, nas questões do desenvolvimento do caráter voluntário de alguns processos”⁴⁶. Destacamos que essa mudança está associada às conquistas relacionadas ao controle da própria conduta, cuja gênese se encontra na infância pré-escolar, tornando central a preocupação com as mediações necessárias para a formação de hábitos de conduta que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. (LEONTIEV, 1987, p. 64).

Após os três anos, o psiquismo infantil tem um salto qualitativo imensurável e uma das funções que possibilita essa mudança é a memória, que começa a ganhar voluntariedade e assume destaque em relação às demais funções. Além disso, nessa fase, podemos evidenciar o descompasso entre pensamento e linguagem. Vigotski (2009) revelou que a origem dessas duas funções é independente e que somente por volta dos dois anos inicia-se o entrecruzamento entre ambas, tornando-as, gradativamente, interdependentes.

Inicialmente, o pensamento constitui-se a partir de um registro sensorial. No bebê, a formação da imagem da realidade se dá inicialmente pelo pareamento entre o objeto, a imagem e o signo correspondente. Já a linguagem se origina na criança a partir de conexões primárias, que a levam a reproduzir os sons equivalentes à palavra; porém, inicialmente, não pode ser caracterizada como uma palavra, pois trata-se somente da sua face fonética. Esta, por sua vez, não visa significar, ou seja, a palavra ainda não tem um significado para a criança. (MARTINS, 2013).

Conforme expõe a autora, a representação que a criança desenvolve ao associar imagem e palavra interfere como marca neural no seu funcionamento psíquico, pois a criança, a partir do objeto, capta sensorialmente uma imagem e associa-a a uma palavra. Desse modo, as palavras tornam-se uma representação simbólica do objeto (signo),

⁴⁶ Cambios particulares que ocurren en relación con la reestructuración general señalada, a saber, en las cuestiones del desarrollo del carácter voluntario de algunos procesos.

conquistando expressões fonética e semântica, mas com plena prevalência da primeira sobre a segunda, o que denota que a criança fala muitas coisas que não têm plena compreensão porque faz um uso funcional da palavra, aplicando-a em contextos comunicativos adequados, porém sem dominar de fato o conteúdo que pronunciou. É importante ressaltar que, no processo de complexificação do psiquismo, a capacidade de captação do real pelo pensamento amplia-se do todo para a parte e sua evolução articula-se aos avanços obtidos no desenvolvimento da linguagem.

Recuperamos, brevemente, aspectos da evolução do pensamento e da linguagem para ressaltar que algumas diferenças que caracterizam o psiquismo infantil passam despercebidas nas interações entre adultos e crianças, levando a interpretações equivocadas das ações da criança por parte do adulto, o que pode conduzir à ocorrência de interações conflitivas. Nesse período, a criança não age intencionalmente, é incapaz de antecipar de forma consciente o resultado que espera obter com seus atos, porém nessa fase tem início uma intencionalidade embrionária, ainda muito dependente da percepção imediata da criança. Venguer (1976, p. 218) menciona um experimento que ilustra os limites do autodomínio do pré-escolar:

As possibilidades de dirigir conscientemente sua conduta são muito limitadas na primeira infância. Para a criança é difícil coibir-se de levar a cabo um desejo que surja num momento dado, e o que é ainda mais difícil realizar alguma ação não interessante por solicitação do adulto. Quando entregaram a crianças de idades compreendidas entre 1 e 3 anos, um caramelo depois do café da manhã lhes pedindo que não comessem para “dar o caramelo para a mamãe experimentar”, de 17 crianças de 2 anos de vida somente 7 cumpriram a tarefa de não comer o caramelo; e de 16 crianças de 3 anos de vida, apenas 9 cumpriram. Não obstante, os mais firmes não puderam estar tranquilos à espera da mãe, abriam os caramelos e lhes passavam a língua, lhes embrulhavam de novo, se esqueciam dos caramelos e logo lembravam de novo.⁴⁷

O experimento relatado pelo autor revela a capacidade de auto-regulação da conduta por meio da linguagem encontra-se pouco desenvolvida nas crianças pequenas. Luria (2005) analisa a evolução do papel que a linguagem cumpre na regulação do

⁴⁷ Las posibilidades de dirigir conscientemente su conducta son muy limitadas en la primera infancia. Para el niño es difícil cohibirse de llevar a cabo un deseo que surja en un momento dado, y lo que es aún más difícil realizar alguna acción no interesante por solicitud del adulto. Cuando entregaron a niños de edades comprendidas entre 1 y 3 años, un caramelo después del desayuno pidiendo que no comieran para "dar el caramelo a la mamá experimentar", de 17 niños de 2 años de vida solamente 7 cumplieron la tarea de No comer el caramelo; Y de 16 niños de 3 años de edad, sólo 9 cumplieron. No obstante, los más firmes no pudieron estar tranquilos a la espera de la madre, abrían los caramelos y les pasaban la lengua, les envolvían de nuevo, se olvidaron de los caramelos y luego recordaban de nuevo.

comportamento delas, revelando que as tentativas de regular o comportamento da criança pequena usando a fala tem pouca efetividade. O autor esclarece que, no primeiro ano de vida, a criança não entende o conteúdo dos discursos, apesar de acompanhar e até participar, e vai pouco a pouco ampliando essa interferência. De acordo com o autor:

A formação de reações motoras condicionadas (hábitos motores) na criança de três anos produz-se frequentemente sem uma participação plena da sua linguagem; a linguagem não é um meio de orientação nas circunstâncias da experiência, não é um meio de formulação de uma regra ou de organização correspondente do comportamento. A capacidade de usar a palavra como meio de comunicação com os outros está ainda inadequadamente desenvolvida, bem como a capacidade de se servir dela como de orientação e auto regulação. (LURIA, 2009, p.115).

No entanto, a criança, apesar de estar pouco desenvolvida no que se refere à auto-regulação do seu comportamento no início dos três anos, percebe em si um surgimento de novas capacidades, as quais quer explorar e experimentar. A ampliação do potencial de ação da criança sobre a realidade contribui para o surgimento de uma situação social potencialmente conflituosa, denominada pelos autores da psicologia histórico-cultural como *crise dos três anos*.

Em análise dessa possível crise, Vigotski (1996) destaca a necessidade de considerarmos que esse período crítico envolve uma nova formação de tipo transitório e que, portanto, analisá-lo requer o estabelecimento, ainda que de forma hipotética, daquilo que se põe como sequência desse desenvolvimento. Desse modo, afirma o autor, faz-se necessário estudar as mudanças nas linhas centrais do desenvolvimento e avaliar a idade crítica em relação com a idade seguinte.

Para o autor, as manifestações observadas nessa crise são, em alguma medida, um produto das relações da personalidade da criança com as pessoas do seu entorno e têm como base a busca da criança por afirmar sua independência e autonomia em relação ao domínio do adulto sobre ela, de modo que o descompasso se dá na contradição entre os avanços já alcançados pela criança em seu desenvolvimento, subsidiando sua independência relativa, e a necessidade de cuidado e orientação, gerada pela insuficiência de seu desenvolvimento para a sobrevivência autônoma.

Ao afirmar a necessidade de considerar a idade seguinte na avaliação dos momentos críticos, o autor remete-nos ao princípio metodológico da superação, segundo o qual as contradições são o motor que produz o movimento em direção ao novo.

Pasqualini (2016, p. 77) apresenta uma reflexão a respeito do papel mobilizador que a contradição cumpre no desenvolvimento psíquico, destacando o movimento contraditório que se dá em cada período, e conclui que “[...] cada salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, representa ao mesmo tempo uma mudança na atividade (social) do indivíduo e a reestruturação de sua consciência”.

A reflexão sistematizada pela autora nos fornece subsídios para que possamos pontuar a contradição presente na relação entre o adulto e a criança nos períodos de crise. A contradição que essa relação encerra está no fato de que o adulto representa a condição cultural, a criança ainda se faz marcada pela condição natural e, ao interagir, ambos estão diante dessa tensão. É na crise dos três anos que a criança começa a entrar em contato com a necessidade de “ser adulto”, ao mesmo tempo em que se dá conta de que ainda não é. Nesse sentido, a relação adulto/criança caracteriza-se como união de contrários, cuja interação pode se dar de forma antagônica ou complementar. Para avançarmos nessa reflexão, resgataremos a análise da diferença entre contradição e antagonismo nas palavras de Konder (2009, p. 105):

Pensar em suprimir a contradição é sonhar com a supressão da mobilidade das coisas, é sonhar com a supressão da realidade. A contradição, da mesma forma que o movimento (no qual ela se manifesta) é uma condição da existência como tal, é um pressuposto do existir. Já o antagonismo, por ser apenas uma forma da contradição, pode perfeitamente ser suprimido. E o antagonismo, de resto, é uma forma grosseira, primitiva da contradição. A contradição que ainda se reveste de uma forma antagônica é aquela que implica em uma solução que tende para a violência, que acarreta grande destruição.

O autor ressalta que a única contradição que resulta conflitiva é o antagonismo, ou seja, aquela que se dá entre opostos. Pelo método materialista dialético sabemos que o movimento de superação da contradição ocorre entre contrários não antagônicos. Analogamente, podemos afirmar que o avanço no desenvolvimento da criança gera um aumento das suas capacidades, aqui, para efeitos de análise, metodologicamente associadas à categoria “força produtiva”; o que torna necessária a implementação de mudanças nas relações com os adultos, cujo correspondente categorial metodológico seriam as “relações de produção”. Tais mudanças são requeridas pela criança nas suas tentativas de autoafirmação e o adulto, ao se posicionar como antagônico à criança provocará um acirramento dos conflitos desencadeados pela ausência ou escassez de

interações voltadas a satisfação da necessidade de ampliação da autonomia que caracteriza os momentos de transição.

Conforme afirma Vigotski (1996), os sintomas da crise podem se manifestar de diversas maneiras, com maior ou menor intensidade. Em síntese, todas as crianças vivenciam o período “crítico” no sentido da instabilidade enfrentada devido a transformações intensas pelas quais todas elas passam ao atravessar esse período, mas essa transição não se dará sempre de forma conflituosa, pois a intensidade dos conflitos gerados depende do manejo da evolução da autonomia da criança pelo adulto.

Posto isso, apresentaremos as manifestações que podem ser recorrentes na possível crise de três anos, como uma sistematização das diversas formas de manifestação dessa transição e, no tocante a elas, Vigotski (1996) propõe quatro tipos de reações: *negativismo, teimosia, insubordinação e revolta*.

Para compreendermos o negativismo precisamos identificar o que motiva a oposição da criança à orientação do adulto, diferenciando-a de uma simples desobediência. O autor esclarece que o negativismo se caracteriza por uma conduta pela qual a criança se nega a atender as orientações do adulto, ainda que se trate de uma atividade que ela deseje realizar. Desse modo, a criança deixa de realizar ações que lhe interessariam em outras circunstâncias porque prioriza se recusar a atender o pedido do adulto. No que se refere à teimosia, Vigotski (1996) ressalta a necessidade de caracterizar esse traço da crise, de modo a diferenciá-lo da perseverança infantil. Caso a criança insista em conseguir fazer algo que ela deseja muito, essa conduta não pode ser entendida como teimosia, pois pode corresponder a uma postura perseverante. A teimosia, para o autor, é uma conduta que envolve exigir algo pelo simples fato de tê-lo exigido e não porque exista um desejo intenso em relação ao que está sendo reclamado. Sendo assim, sem a compreensão daquilo que, de fato, está pautando as ações da criança torna-se difícil identificar se o que está em jogo é a teimosia ou a perseverança.

Já a rebeldia é apresentada pelo autor como um sintoma que envolve reações exageradas de contrariedade generalizada em relação a algum aspecto da situação, uma reação de oposição veemente ao que está posto. No que se refere à insubordinação, Vigotski (1996) afirma que esse sintoma está associado a manifestações de interesse de ser independente e sobressair-se na situação.

No que se refere aos sintomas apresentados cabe reiterar que se trata de uma sistematização cuja função é orientar a análise das situações em que os atos da criança se

manifestam desde que se enriqueça essa análise buscando os inúmeros nexos envolvidos em cada situação. Nossa ressalva deve-se ao risco de tomar tais sintomas como categorias de ação, visando classificar o comportamento da criança de forma linear, sem considerar elementos situacionais que atuam como fatores intervenientes nas manifestações infantis. Essa reflexão nos levou a apresentar nossas análises com relação às expressões associadas à crise de três anos no contexto dos episódios conflituos, que serão abordados no quarto capítulo.

3.3 A situação social de desenvolvimento: a dialética essência/existência e a dinâmica de formação do caráter

O conceito de situação social de desenvolvimento tem valor educativo ímpar, pois ele encerra a existência e a essência do indivíduo em um movimento dialético, mostrando-se como ferramenta fundamental para a análise da dinâmica de formação do caráter. Desse modo, a apreciação metodológica da situação social de desenvolvimento envolve considerar não somente as relações diretas que a criança mantém com seu entorno, mas situar essas relações em um contexto mais amplo, para desvelar as determinações constitutivas da condição analisada e, ao mesmo tempo, não perder de vista a criança e as peculiaridades do período do desenvolvimento em que ela se encontra. Nesse sentido, Vigotski (2010b, p. 682)⁴⁸ afirma que:

Em primeiro lugar, gostaria de colocar algo que já foi observado de maneira superficial: que para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

O autor pontua a necessidade de considerarmos que a realidade do indivíduo é refletida na sua consciência a partir de suas condições de existência, período do

⁴⁸ Extraído de: VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 26 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

desenvolvimento em que se encontra, classe social etc. Sendo assim, retomando os princípios da dinâmica de formação do caráter, a dinâmica entre compensação e perspectiva de futuro se dará calcada na situação social em que a criança estiver se desenvolvendo.

Portanto, articulação entre a dinâmica de formação do caráter e a situação social de desenvolvimento pode ser evidenciada pelo princípio da condicionabilidade social dos traços de caráter. Como vimos, a fonte e o destino de todos os atos individuais são as relações sociais nas quais os indivíduos se encontram inseridos em sua existência concreta. Essas relações encerram elementos da existência e da essência daqueles que delas fazem parte, pois tornam possível a reprodução da existência individual e, ao mesmo tempo, possibilitam aos indivíduos novas formas de objetivações, essência da atividade humana.

Precisamos reiterar que a situação em que a criança se encontra pode trazer elementos que limitam ou desviam o curso do desenvolvimento, como por exemplo as relações sociais permeadas por processo de estigmatização do indivíduo. Segundo Goffman (1988, p. 5), “[...] o termo estigma era usado pelos gregos para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”. É interessante notarmos a semelhança entre o termo estigma e o termo caráter, visto que ambos são de origem grega e significam uma “marca” que caracteriza o indivíduo. Entretanto, o estigma representa sempre uma marca com conotação negativa, a partir da qual se opera uma inferiorização do indivíduo em relação ao coletivo em que se encontra estigmatizado.

No segundo capítulo, resgatamos o processo histórico que tem levado à estigmatização de alunos na educação infantil para mostrar que não se trata de uma questão individual. Considerando o estigma como marca que inferioriza o indivíduo, fica evidente que a luta posta na dinâmica de formação do caráter daquela criança que se encontra em situação social de desenvolvimento estigmatizadora desencadeará uma gama de estratégias compensatórias, tencionando sua inserção nessas relações. Além disso, a visão estigmatizante repercutirá sobre a perspectiva de futuro a ser posta como tendência do caráter da criança, pois o estigma de “aluno problema” será um fator interveniente nas interações com ela.

Em síntese, os traços de caráter são forjados na dinamicidade entre as reações orgânicas aos estímulos internos e externos à criança e as ações que tais respostas

desencadeiam em todos aqueles que se encontram em convivência cotidiana com essa criança (situação social de desenvolvimento/condições de ensino). Tais ações, por sua vez, incitam novas reações da criança, as quais gradativamente formarão a base para os atos volitivos (base dos traços de caráter). No próximo capítulo, a partir da análise da prática do ensino na educação infantil como um dos componentes da situação social de desenvolvimento de Vítor, estabeleceremos relações entre o modo como tal prática se desenvolve e a dinâmica de formação dos atos recorrentes na conduta de Vítor que desencadearam interações conflitivas com ele.

4 A TRÍADE DESTINATÁRIO-FORMA-CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIALÉTICA ESSÊNCIA/ EXISTÊNCIA NA DINÂMICA DE FORMAÇÃO DO CARÁTER DA “CRIANÇA DIFÍCIL”

Até aqui buscamos analisar o fenômeno da “criança difícil”, identificando suas determinações filosóficas por meio do resgate das transformações históricas desencadeadas a partir da gênese, estrutura e desenvolvimento da educação escolar como prática social mediadora da relação que se estabelece entre os indivíduos e a sociedade e que engendra uma intencionalidade coletiva com relação a formação desses indivíduos. Em seguida, apresentamos elementos conceituais para subsidiar uma análise científica dos processos intersíquicos relacionados ao fenômeno da “criança difícil”, buscando desvelar determinações e relações que constituem a dinâmica de formação do caráter da “criança difícil” a partir da gênese da intencionalidade dos atos individuais no psiquismo humano.

O percurso acima descrito, nos fornece subsídios para que possamos, nessa secção, desenvolver uma análise concreta da manifestação de problemas vivenciados no cotidiano escolar e apontados por professores, demais membros da equipe escolar e familiares dos alunos como entraves para o exercício de sua função educativa. A compreensão da natureza desses entraves para além dos fatos imediatamente associados a eles nos conduz à busca por esmiuçar as condições de ensino em que eles emergem à luz da tríade destinatário-forma-conteúdo aqui tomada como referência metodológica de análise da prática pedagógica observada.

4.1 Determinações da dinâmica de formação do caráter no cotidiano escolar

Com o intuito de desvelar as relações e determinações relacionadas à formação das condutas regulares de Vítor, analisaremos suas ações relacionando-as aos diversos fatores presentes na totalidade da situação da qual as interações com ele são parte. Para que possamos proceder uma análise em consonância com os pressupostos metodológicos adotados nesse estudo, faz-se necessário iniciarmos pelas considerações acerca de alguns aspectos da estrutura e do funcionamento da escola.

4.1.1 Sobre os fatores intervenientes relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola

Inicialmente, devemos ressaltar que a estrutura e o funcionamento da escola são fatores intervenientes e decisivos na análise dos fenômenos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Tais fatores envolvem toda a organização da escola, desde sua infraestrutura física até a definição da dinâmica de sua rotina. No que se refere à estrutura física, a escola observada enfrenta um limite objetivo, pois, não há salas para todas as turmas, o que impõe uma rotina de rodízio entre as turmas e a inclusão dos espaços externos nesse esquema rotativo, trazendo dificuldades para organizar o trabalho com as crianças nos dias chuvosos, já que se torna necessária a divisão de uma mesma sala para mais de uma turma.

Em relação ao funcionamento da escola, observamos a organização da recepção e saída dos alunos do período matutino. Nesse período, os alunos da pré-escola, de 3 a 5 anos, permanecem em uma sala assistindo a um vídeo até o momento do café de cada turma, que também ocorre em sistema de rodízio devido ao fato de o espaço do refeitório não comportar todas as turmas simultaneamente. Sendo assim, todas as crianças da pré-escola começam a ser recebidas a partir das 7h30min. numa sala em que um vídeo infantil é transmitido, para que possam aguardar o momento em que serão conduzidas ao café da manhã. O rodízio do refeitório está organizado de modo que a partir das 7h45min. venha a turma das crianças de 5 anos; quinze minutos depois (8h00min.) é a vez da turma das crianças de 4 anos; e, por fim, às 8h15min. as crianças de 3 anos chegam para tomar o café. Portanto, uma criança de 3 anos que chegar na escola às 7h30 permanecerá na sala de vídeo por 45 minutos.

Esse aspecto da rotina é um fator de intensa interferência em nosso estudo, visto que a situação acima descrita se mostra como potencialmente favorável à ocorrência de interações conflituosas se consideradas as características do desenvolvimento infantil como abordamos no capítulo três. O fato de uma criança nessa idade permanecer todo esse tempo em uma atividade que exige concentração e contenção dos movimentos contraria as suas necessidades psíquicas. Além disso, a organização apresentada mostra-se invertida no que se refere às necessidades do desenvolvimento das crianças, pois as menores têm menos condições para ficar assistindo ao filme, sem realizar ações paralelas, e a rotina apresentada prevê que elas sejam as últimas a tomar café. Esse problema se repete na saída do período matutino, pois todos os alunos da pré-escola voltam para a

mesma sala e, novamente, ficam por até 45 minutos (das 11h15min. às 12h00min.) em atividade de vídeo. (Apêndice 10).

Na saída, particularmente, ocorre outro fator interveniente, que é o fato de as professoras pedirem às crianças que saem às 12h00min. para que se retirem da sala para pegar suas mochilas no cabideiro que fica no corredor externo (apêndice 10). Entretanto, algumas crianças que estão presentes na sala não devem pegar a mochila, pois são crianças que permanecem na escola por período integral e não encontrarão seus familiares nesse horário. Essa forma de organização vai contra as necessidades do desenvolvimento infantil, visto que na criança pré-escolar encontra-se em formação embrionária a capacidade de dominar seu próprio comportamento.

Dadas as características de seu desenvolvimento, não é fácil para criança nessa idade compreender que algumas crianças podem e outras não. Quando a professora diz “pegar as mochilas”, todas as crianças são afetadas por esse estímulo e podem ficar interessadas em praticar o mesmo ato. Isso gera como consequência a necessidade de que a professora acalme as crianças que não sairão naquele momento e explique por que eles não podem pegar a mochila como os demais, tal como ocorreu com Vítor na situação descrita abaixo:

Ao dirigir-se à sala ela pediu que alguns alunos pegassem suas mochilas nos cabides e levassem-nas para a sala. Mesmo sem ser chamado por Dora, Vítor seguiu as outras crianças em direção aos cabides de mochilas. Dora o alertou para que não pegasse a sua mochila porque ele não iria embora agora, já que é aluno de período integral. Vítor se aproximou da mochila, porém não a retirou do cabide, apenas a olhou por alguns instantes e foi para a sala de multimeios (apêndice 10).

Vemos que Vítor atende à orientação da professora sem oferecer resistência, aliás não observamos nenhuma ocorrência de interações conflitivas envolvendo Vítor nesse momento, entretanto esse não deixa de ser um aspecto a ser considerado na organização da rotina, de modo a atender com maior propriedade as necessidades desencadeadas pelo desenvolvimento psíquico das crianças, buscando, além de prevenir a ocorrência de conflitos, favorecer a promoção do máximo desenvolvimento das crianças.

Outro fator observado que influenciou a prática pedagógica foram as atividades não condizentes com as atividades de ensino que as professoras tinham que realizar regularmente. Uma delas era a leitura e resumo de textos indicados pela Secretaria de Educação, a serem entregues para a gestão. A orientação era que se fizesse a leitura e

resumo desses textos durante o período de trabalho pedagógico (hora-atividade). No entanto, esse período era escasso para a conclusão dessa tarefa e as professoras acabavam tendo que continuá-la em outros momentos durante o período em que estavam trabalhando com as crianças.

Como vimos, havia uma diretriz da secretaria de educação no sentido de proporcionar formação continuada aos professores com base na pedagogia histórico-crítica. No entanto, observamos que o modo como as atividades formativas eram recebidas pelos professores poderia não conduzir esse processo ao resultado esperado. Em conversa sobre o projeto da Secretaria de Educação, Dora avalia ser um projeto interessante; mas, na sua opinião, acaba por sobrecarregar as professoras com leituras densas, resumos e prazos, visto que elas já têm tantos ensaios e materiais a serem confeccionados em função das festas comemorativas que a escola realiza” (apêndice 18). Em outro momento em que estávamos na sala com as crianças ela afirma: “Mas é tanta coisa pra ler, é tanta coisa pra fazer, tanta coisa!” (apêndice 19). O discurso de Dora revela que as atividades formativas se somam ao amontoado de tarefas e demandas que as professoras enfrentam diariamente, indiferenciando-se das demais.

Nesse sentido, Martins e Lavoura (2017) alertam para o risco de iniciativas voltadas para a inserção da pedagogia histórico-crítica corroborarem um processo de epistemologização de tal pedagogia em que se suponha que a leitura de textos fará com que o professor desenvolva a capacidade de aplicar esses conhecimentos na sua prática pedagógica, pois essa iniciativa distanciará ainda mais a teoria do cotidiano escolar se a referida leitura significar sobrecarga para os professores, fazendo com que eles desenvolvam aversão ao trabalho teórico.

As produções artesanais que as professoras precisam fazer nos períodos em que há agendamento de festas é outra tarefa não condizente com a atividade de ensino. Durante o período de observação (de abril a junho), houve duas festas com participação da comunidade: “Festa da Família” e “Festa Junina”. Essas comemorações demandam confecção de materiais, tais como convites, enfeites, entre outros. No entanto, não há tempo para essa confecção fora do horário destinado ao trabalho pedagógico com as crianças, fator que leva as professoras a programarem atividades “livres” para as crianças, pois assim podem aproveitar o período em que elas estão brincando sem supervisão direta para confeccionar os devidos materiais.

Dora, sobre essa questão, dirige-se a nós e avalia que as atividades festivas são muito frequentes na escola, fato que acaba tomando muito tempo do planejamento e da rotina pedagógica. Ela afirma que essas atividades sempre são registradas e divulgadas nas redes sociais, havendo assim uma intensa preocupação em mostrar o trabalho da escola para a comunidade. Segundo ela, esse tipo de atividade traz muitas demandas para as professoras, pois gera a necessidade de estar, constantemente, confeccionando materiais e inserindo ensaios no planejamento pedagógico. Além disso, Dora comenta que essas atividades produzem muita tensão e ansiedade para as professoras porque elas precisam “fazer bonito”, já que tudo é fotografado e filmado para ser compartilhado com familiares dos alunos (apêndice 12).

Essa organização amplia a possibilidade de que ocorram imprevistos, acidentes e conflitos. Em relação a isso, temos como exemplo a situação em que fomos solicitados a orientar as funcionárias do berçário no que se refere à ocorrência frequente de mordidas entre as crianças. Ao entrar na sala e iniciar um diálogo com a funcionária, obtivemos a informação de que “elas trabalham em três profissionais, entretanto durante o período observado somente duas estavam com o grupo de crianças, pois a terceira estava realizando atividades relacionadas à organização de lembrancinhas para festas e outras questões burocráticas” (apêndice 6). No diálogo, a funcionária não estabeleceu relações entre o problema da grande frequência de mordidas e o número reduzido de adultos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico às crianças; entretanto, somado aos limites formativos que implicam em desconhecimento das especificidades da faixa etária em questão, entendemos que esse pode ser um dos fatores que influenciam a recorrência do problema.

Ao abordar a diferenciação entre “clássico” e “tradicional”, Saviani (2005b) acentua os cuidados a serem tomados para que o cotidiano escolar não se organize em função de temáticas secundárias, de modo a negligenciar sua função essencial que corresponde à transmissão dos conhecimentos clássicos. Nessa análise, o autor exemplifica essa inversão de prioridades no cotidiano escolar mencionando o excesso de comemorações que, muitas vezes desvia o trabalho educativo daquilo que é específico e primordialmente atribuído à educação escolar:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescentados os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades

fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam Português? Aprenderam Matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, estes são elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. [...] (SAVIANI, 2005b, p. 102).

Cabe destacar que a educação infantil é um segmento de ensino extremamente vulnerável ao risco mencionado por Saviani (2005b) na medida que, por sua trajetória histórica, sequer possui um conjunto de conteúdos que lhe sejam atribuídos como clássicos que lhe garantam especificidade incontestável. Nesse cenário, as atividades comemorativas acabam por preencher as lacunas relacionadas aos conteúdos a serem ensinados para as crianças de zero a cinco anos em contexto escolar.

A relação entre a necessidade de executar atividades não condizentes com as atividades de ensino nos momentos destinados ao trabalho pedagógico e os episódios de interação conflitiva fica evidente, ao notarmos que nos dois episódios em que Vítor “foge” da sala, Dora está envolvida com as atividades alheias ao trabalho a ser realizado com as crianças. Nesse momento ocorre a seguinte situação, descrita no apêndice 19: Vítor permanece sentado em uma mesa por uns instantes até que se levanta, dirige-se à porta da sala, onde duas funcionárias que apoiam a gestão da escola estão em pé e conversando com Dora sobre um texto que precisa ser localizado para ser entregue à gestão; as funcionárias estão encostadas no batente, Vítor agacha-se, passa por elas sem que percebam e sai da sala. Em outro episódio temos: a câmera focaliza Dora, que está fazendo os “coraçõezinhos vermelhos” na sua mesa; a câmera retorna a Vítor, que continua com seu carro de motor barulhento a passear, agora pelas estantes da sala, sob os olhares das crianças da mesa em que ele estava, e uma delas exclama: “Tia Dora, olha o Vítor!” Dora responde: “Vítor!!!” Ele continua a ziguezaguear com seu carrinho pelas paredes, estantes e chão da sala, agora seguindo rumo à porta. Ao chegar à porta, Vítor olha para Dora, dá uma rápida olhada para a câmera, solta o carrinho no chão e sai pelo corredor (apêndice 13).

Essas ocorrências explicitam um aspecto muito comum nas escolas de educação infantil relacionado às condições de trabalho e organização de prioridades no cotidiano escolar, revelando a necessidade de considerarmos os diversos fatores que podem influenciar a prática pedagógica, de modo a comprometer a qualidade do trabalho das professoras.

4.1.2 Sobre os episódios de interação conflitiva e a crise dos três anos

Inicialmente, devemos destacar que a rotina de uma escola de educação infantil é extremamente dinâmica e envolve a manifestação de inúmeras situações com diversas determinações. Esse aspecto foi considerado na delimitação dos episódios de modo que não foram incluídas como “episódio” as situações em que Vítor teve uma conduta contrária à orientação dada ou às exigências do contexto, tais como: não seguir a turma em fila, caminhar entre as mesas do refeitório enquanto a turma aguardava o oferecimento da refeição, entre outras. Não houve, porém, manifestações conflitivas em torno de suas ações.

A partir dessas considerações, baseando-nos na definição da palavra conflito que, segundo o dicionário Aurélio online significa “alteração, desordem, pendência, choque, embate, luta, oposição e disputa⁴⁹”, identificamos situações em que pudemos evidenciar interações conflitivas entre Vítor e algum adulto da escola (professores ou funcionários) e delimitamos tais momentos como “episódios de interação conflitiva”. O critério para delimitação desses episódios foi a identificação dos fatos que antecederam e desencadearam o conflito situacional entre Vítor e algum adulto e para o desfecho do conflito consideramos os fatos que conduziram à resolução da situação conflitiva. Com base nesse critério, foi possível identificar episódios que ocorreram nos momentos da rotina, tal como distribuídos nos registros diários (ver os apêndices de 10 a 19).

A distribuição dos momentos da rotina nos registros diários de observação foi feita da seguinte maneira: a primeira atividade do dia foi registrada como “recepção e café” e corresponde ao momento de chegada das crianças e o café da manhã; outra categoria na sequência do café foi o que nós chamamos de “momento pedagógico 1”, que ocorria geralmente na sala de recursos ou em espaços externos – essa atividade era realizada após o café e era uma atividade que a professora coordenava e que antecedia o almoço –; outra categoria foi o “almoço”, que acontecia após o término do “momento pedagógico 1”; a quarta categoria foi denominada como “momento pedagógico 2”, que acontecia após o almoço sob supervisão da professora até o horário de saída dos alunos da manhã; e, por fim, a “transição de turno”, que era o momento em que as crianças iam para a sala de vídeo para aguardar o horário de saída dos alunos parciais ou troca de professores para os alunos integrais.

Essa organização foi necessária tendo em vista que cada momento correspondia a um espaço físico e a um tipo de atividade diferente, os quais foram tomados como fatores

⁴⁹ Extraído de Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/conflito>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

intervenientes em relação à ocorrência das interações conflitivas. Nosso intuito, considerando Vítor como destinatário das ações educativas, foi desvelar intencionalidades presentes na conduta dos envolvidos nas interações conflitivas, identificando o conteúdo e a forma manifestos nos atos que desencadearam cada conflito e o conteúdo e a forma dos atos provocados como reação aos primeiros, para relacioná-los aos elementos do contexto em que o episódio ocorreu. Apresentaremos inicialmente uma visão quantitativa da incidência de episódio por momento da rotina, como mostra a figura 6:

Figura 6.



Convém esclarecer que, apesar de serem 10 dias de observações e a rotina estar dividida em quatro categorias por dia, em alguns registros tivemos mais de um episódio conflitivo por categoria no mesmo dia, de tal forma que ocorria um conflito em torno de um assunto, procedia-se a solução desse conflito, dando continuidade à atividade e, em seguida, Vítor envolvia-se em mais uma situação conflituosa.

É possível inferir alguns aspectos que influenciaram essas diferenças quantitativas entre os momentos da rotina. Um dos fatores que podem ser apontados como causa da baixa incidência de conflitos nos momentos de alimentação é que no espaço do refeitório não havia muita preocupação por parte dos adultos em relação ao comportamento de Vítor. Apesar da frequente resistência de Vítor em seguir para o refeitório com a turma quando Dora orientava, tal atitude não provocava reações de mando, enfrentamento ou indignação. Em geral, Dora se direcionava para o refeitório com as demais crianças e Vítor acompanhava a turma em seguida. Vejamos um exemplo: depois de acomodar as

crianças nas mesas, Dora nota Vítor caminhando lentamente em direção ao refeitório e vai ao seu encontro; ao ver Dora se aproximar, Vítor interrompe a caminhada e começa a correr no sentido oposto; Dora desiste de encontrá-lo e volta para o refeitório; Vítor fica fora do nosso campo de visão até que o funcionário que auxilia as professoras na hora da refeição chega segurando a mão dele e leva-o até uma das mesas. (Apêndice 15).

É interessante notar que Dora, mesmo não conhecendo a teoria vigotskiana, nessa situação, age de acordo com o princípio da dialética metódica (abordado no capítulo 3), pois, ao notar que Vítor corre no sentido oposto ao seu, ela percebe que com esse ato Vítor espera produzir nela uma reação de perseguição, então ela desiste de encontrá-lo. Vítor, por sua vez, ao se afastar do grupo e notar que ninguém vai buscá-lo, acaba por se dirigir ao refeitório, acompanhando sua turma. Nesse e em alguns outros momentos, Dora adota essa estratégia sem, contudo, saber explicá-la cientificamente. Notamos, portanto, que há um potencial formativo de articulação entre teoria e prática que poderia favorecer a diminuição da incidência de conflitos.

Um dos fatores que devem ser considerados para compreender o maior número de episódios de interação conflitiva nos momentos pedagógico 1 e 2 é o tempo. Esses momentos têm duração de 1h30min., enquanto que atividades no refeitório não ultrapassam 20 minutos. Além disso, o espaço físico em que esses momentos ocorrem oferece uma ampla quantidade de estímulos, o que amplia a possibilidade de as crianças praticarem atos que não condizem com a orientação da professora. A seguir apresentamos uma tabela com um resumo geral dos fatores presentes nas circunstâncias em que os episódios de interação conflitiva ocorreram:

Episódio	Apêndice	Espaço físico	Atividade	Tema do conflito	Envolvidos
A	10	Saída da sala de vídeo para o refeitório	Café da manhã	Vítor caminha pelo refeitório	Vítor e Dora
B	10	Sala de recreação	Assistir vídeo Palavra cantada	Vítor e a porta do armário da televisão	Vítor e Dora
C	10	Refeitório	Almoço	Vítor e a cadeira - escorregador	Vítor e a funcionária
D	10	Sala de recurso	Recorte e colagem	Vítor e a revista	Vítor e Dora
E	11	Refeitório	Café da manhã	Vítor e a chuva de “Sucrilhos”	Vítor e a funcionária

F	11	Sala de recurso	Quebra cabeça	Vítor e o quebra-cabeça	Vítor e Dora
G	11	Sala de recreação	Contaço de história	Vítor e os desenhos da historia	Vítor e Dora
H	12	Sala de recreação	História em áudio	Vítor e o batente da janela	Vítor e Dora
I	13	Sala de recursos	Brincadeira livre com carrinho	Vítor, o carrinho barulhento e a fuga	Vítor e Dora
J	14	Sala de recreação	Saída da sala para Almoço	Vítor e a fila	Vítor e Dora
L	14	Área externa	Escovação	Vítor e o copo	Vítor e Dora
M	14	Quiosque	Brincadeira livre com bola	Vítor e a bola das outras crianças	Vítor e Dora
N	14	Corredor da sala de multimeios	Fila caminhando para a sala	Vítor e a lantejoula azul	Vítor e Dora
O	16	Sala de recursos	Pintura de desenho impresso	Vítor não quer pintar	Vítor e Dora
P	16	Sala de recursos	Pintura de desenho impresso	Vítor não quer parar de pintar	Vítor e Dora
Q	18	Sala de Recursos	Cabaninha embaixo das mesas	Vítor e a cadeirinha	Vítor e Dora
R	18	Refeitório	Almoço	Vítor não vem para o almoço	Vítor e Dora
S	18	Sala de recreação	Ensaio para festa junina	Vítor e a espera da dança	Vítor e Dora
T	19	Refeitório	Café da manhã	Vítor e o balanço da cadeira	Vítor e Dora
U	19	Sala de recreação	Brincadeira livre	Vítor e o monte de brinquedos	Vítor e Dora
V	19	Sala de recreação	Brincadeira livre	Vítor não quer guardar o brinquedo	Vítor e Dora
X	19	Refeitório	Almoço	Vítor e a torneira	Vítor e Dora
Z	19	Sala de recursos	Massinha de modelar	A fuga de Vítor	Vítor, Dora e funcionárias

Essa tabela mostra um panorama geral dos episódios, identificando o local, o tipo de atividade que estava sendo desenvolvida e os sujeitos da interação conflitiva. Os episódios foram denominados com letras para evitar confusões em relação aos apêndices

em que eles estão descritos. Devemos informar que cada apêndice corresponde a um dia de observação e, considerando o registro da quantidade de episódios por dia, podemos notar uma média de três a quatro episódios de interação conflitiva, com pouca variação entre os dias, com exceção dos dias correspondentes aos apêndices 12 e 13, nos quais registramos apenas uma ocorrência e do último dia (apêndice 19), em que constam cinco ocorrências.

Analisando os registros desses dias, podemos apontar alguns fatores que influenciaram esse resultado. No apêndice 12 foi registrado um dia em que a turma de Vítor vai brincar no tanque de areia: Vítor atende à orientação e, após escovar os dentes, pergunta à Dora “para onde eles vão”. Ela responde que “depois de escovar os dentes a turma vai brincar na areia”. Vítor comemora. (apêndice 12).

Durante o período em que esteve no tanque de areia, Vítor envolve-se com a atividade e não realiza os atos dirigidos a desencadear reações de Dora. Da mesma forma, no apêndice 13, percebemos que durante a atividade de recorte e colagem que estava acontecendo no momento pedagógico 1, Vítor se concentra na imagem de uma mulher que ele e um coleguinha ao lado compartilham, sem que Dora perceba. Apesar de Vítor não estar seguindo a orientação da professora, não há por parte dele nenhum ato dirigido a obter a atenção dela, pois ele permanece a maior parte do tempo engajado na interação com o colega, motivo pelo qual não registramos nenhuma interação conflitiva nesse momento.

4.1.3 Análise geral dos episódios de interação conflitiva

Apresentado esse panorama geral, passaremos agora para a análise dos episódios de interação conflitiva agrupados segundo o momento da rotina em que eles ocorreram, destacando a forma e o conteúdo da intencionalidade dos atos manifestos pelos envolvidos nos conflitos. Iniciaremos nossas análises pelo momento da recepção e café, que envolve os episódios A (apêndice 10), E (apêndice 11) e T (apêndice 19).

✓ Recepção-café

Os episódios que ocorreram no momento da “recepção/café” têm em comum o fato de que todos eles principiam quando Vítor adota atos que desencadeiam reações dos adultos tais como: jogar “Sucrilhos” nas outras crianças, caminhar no refeitório durante o período em que as outras crianças estão comendo. Vejamos alguns exemplos:

Enquanto o lanche estava sendo servido, Vítor saiu de sua cadeira e ficou andando pelo refeitório. Dora chamou sua atenção pedindo que se sentasse, mas ele não atendeu à orientação de Dora (apêndice 10).

Nesse dia, as funcionárias serviram “Sucrilhos” em bolinhas para as crianças e Vítor deixou a colher de lado para pegar as bolinhas com a mão. Ele colocava uma bolinha na boca e jogava outra para a frente, tentando alvejar outras crianças (apêndice 11).

Vítor estava sentado em uma mesa com mais duas meninas e um menino. Ele começou a se balançar fazendo uso da cadeira como se esta fosse uma cadeira de balanço. Dora pediu para que ele parasse de fazer isso, avisando que poderia cair e se machucar (apêndice 19).

Nos três episódios, os adultos envolvidos realizaram atos cujo conteúdo era de tentativa de controle do comportamento de Vítor por meio da linguagem e a forma foi composta, respectivamente, por uma orientação verbal, ameaça e uma ofensa. Como vimos, a partir de Luria (2005), nesse período do desenvolvimento a tentativa de controle do comportamento da criança por meio da linguagem não é eficaz.

Resgataremos alguns trechos do episódio E para exemplificar as circunstâncias em que se deu o conflito, considerando que este foi um dos conflitos mais intensos observados durante a pesquisa.

Vítor colocava uma bolinha na boca e jogava outra para frente tentando alvejar as demais crianças. Ao notar o que Vítor estava fazendo, uma funcionária que trabalha no auxílio à gestão aproximou-se de Vítor dizendo para ele parar de jogar comida fora porque ele não estava “na casa dele”. Vítor ouviu a funcionária com atenção e parou de jogar “Sucrilhos” enquanto ela estava próxima, mas ao notar que ela havia se afastado, Vítor arremessou uma bolinha de “Sucrilhos” em uma criança que estava sentada na mesa em frente à sua. A funcionária notou o que Vítor havia acabado de fazer e aproximou-se dele rapidamente e gritou: “Eu não acredito que você fez isso!” Nesse momento, Vítor tinha nas mãos algumas bolinhas de “Sucrilhos” e arremessou-as para cima, repetindo a mesma ação por duas vezes. A funcionária aproximou-se, segurou o braço de Vítor e disse: “Já chega! Você não quer comer”! Em seguida, retirou-o da mesa e levou-o para a parede próxima ao bebedouro, que fica no lado esquerdo do refeitório (ver episódio de interação conflitiva E, apêndice 11).

O trecho apresentado acima nos traz alguns elementos para análise da situação. Ao notar que Vítor jogava bolinhas de “Sucrilhos” nas outras crianças, a funcionária se

aproxima de forma hostil e diz para ele parar de jogar bolinhas porque ele não estava na casa dele. Notamos que, durante o período em que a funcionária estava próxima a Vítor, ele ouviu-a com atenção e atendeu à sua solicitação, parando de jogar “Sucrilhos”. Vítor só voltou a jogar bolinha nas outras crianças novamente quando a funcionária se afastou.

Retomando o conceito de situação social de desenvolvimento, essa ação de Vítor deve ser analisada à luz do período em que ele está no desenvolvimento. Vimos que o desenvolvimento do pensamento se dá do todo para a parte, portanto a criança pensa a partir de um campo perceptual amplo, sem se ater a detalhes desse campo. Desse modo, a proximidade do adulto transforma todo o campo perceptual da criança, fazendo com que ele se torne um novo campo perceptual. Assim sendo, Vítor obedeceu à orientação da funcionária enquanto ela permanecia no campo perceptual, do qual ela era parte. No momento em que ela se afasta, Vítor joga uma bolinha em outra criança. Essa ação da criança se dá porque, com o afastamento da funcionária, ele entra em um novo campo perceptual, no qual (sem a funcionária) não há a proibição para jogar bolinhas.

Sua ação não se dá de forma planejada porque identificou o afastamento do adulto e intencionalmente calculou jogar bolinhas nas outras crianças. Trata-se de uma ação que é efeito de um novo campo perceptual no qual não está proibido que se joguem bolinhas. A continuidade da situação leva o conflito a níveis ainda mais elevados de tensão, pois a funcionária aproxima-se novamente de Vítor, porém gritando de forma extremamente hostil e ofensiva. Diante disso, sua reação é a de arremessar as bolinhas de “Sucrilhos” para cima.

Alguns conflitos se intensificam devido ao fato de que o adulto toma o pensamento infantil como se este funcionasse exatamente como o pensamento adulto ou, pior, ofende-se pela postura da criança e envolve-se numa reação extremamente emocional, pouco pedagógica, no sentido de disputar com ela de igual para igual. Nesse episódio podemos observar reações totalmente inapropriadas se consideradas as características do desenvolvimento da criança, tanto na forma quanto no seu conteúdo, tendo em vista a forma hostil e o conteúdo sem sentido.

No momento da rotina “almoço”, também ocorreram três episódios de interação conflitiva. Nesses três episódios, por parte de Vítor, temos novamente atos cujo como conteúdo está dirigido a desencadear reações no outro. A manifestação desses atos se deu da seguinte forma: balançar a cadeira ou recusar-se a ir ao refeitório. As ações adotadas pelos adultos, a partir dos atos de Vítor, tiveram como conteúdo atos que visam controlá-

lo verbalmente. Em relação à forma de manifestação dessas ações, observamos orientações, repreensões e ameaças, sendo que, em um desses episódios, é uma funcionária que serve o almoço que repreende Vítor.

Uma das formas utilizadas para tentar conter o comportamento de Vítor foi a ameaça utilizada por Dora. Em um dos três episódios, Dora faz uso de ameaça para tentar controlar o comportamento de Vítor. Em linhas gerais, os episódios ocorridos no almoço revelam traços bem próximos aos episódios que aconteceram na hora do café da manhã.

✓ Momento pedagógico 1

No momento pedagógico 1 foram registrados nove episódios de interação conflitiva. De um modo geral, esses episódios se assemelham muito à estrutura de ocorrência observada no almoço e no café da manhã. Dos nove episódios, seis mantiveram a mesma forma e conteúdo já mencionados, sendo, por parte de Vítor, atos com o propósito de desencadear reações no outro. Em relação à forma como esses se atos manifestaram temos: mexer no armário da TV durante a exibição do filme, empurrar um colega durante a contação de história, ficar andando pela sala enquanto aguarda o início do ensaio da festa junina.

Já em relação ao comportamento dos adultos, o conteúdo diz respeito a atos dirigidos para o controle verbal, tendo como forma de manifestação a repreensão, a orientação e a ameaça. Entretanto, entre os nove episódios do momento pedagógico 1, temos três episódios (F, O e P) em que o conflito é desencadeado por uma solicitação de Dora. Trata-se de uma situação em que Dora faz um pedido a Vítor e ele se nega a atender. Nessas três situações, o conteúdo manifesto corresponde a atos de solicitação de algo e a forma expressa se deu em pedido para passar o quebra-cabeça e fazer um desenho. Vítor, nesses episódios, reagiu com atos de negação, afirmando que não queria, entrando debaixo da mesa, mantendo-se indiferente à solicitação e arremessando o lápis para a frente.

Nesses três episódios, Vítor adota uma postura que pode ser associada ao negativismo, pois mostra-se contrário à realização da atividade, aparentemente em função da solicitação do adulto. Tal postura é evidente ao compararmos os episódios O e P, que ocorram no início e no fim da mesma atividade:

Dora, antes de se levantar da mesa e afastar-se, dá algumas orientações a outras crianças. Vítor fica sozinho à mesa, afasta o desenho e coloca seu gorro de lã azul sobre a sulfite. Dora aproxima a folha de sulfite de Vítor e chega a colocar a “Pilot” na palma

da sua mão direita, mas ele a devolve, dizendo: “Não quero desenhar”. (episódio de interação conflitiva O, apêndice 16)

Nesse trecho notamos a recusa de Vítor diante da insistência de Dora, entretanto ela para de insistir e, ao longo da atividade, Vítor se reaproxima do desenho, começa a pintar e mostra, entusiasmadamente, sua pintura. Entretanto, no momento de encerrar a atividade Dora avisa: “Vamos guardar tudo, porque é hora de ir almoçar”. Vítor levanta o olhar para ouvi-la e continua pintando. Dora começa a passar nas mesas com o potinho de lápis e dizendo: “Coloquem seus lápis aqui...” Vítor pede a professora que ela espere mais um pouco – “Espera só um pouquinho, tia!” – e continua pintando. Dora responde: “Vamos, já está na hora Vítor!” Ele continua pintando e, ao notar que Dora se aproxima de sua mesa, ele joga o lápis para o outro lado da sala. Dora exclama: “Ai, ai, ai, hein Vítor!! Que coisa feia!” (episódio de interação conflitiva O, apêndice 16).

O trecho descrito acima se passa nos momentos finais da mesma atividade em que tivemos a ocorrência do episódio de interação conflitiva O, mencionado anteriormente. Após a recusa inicial, Vítor vai aos poucos se reaproximando do desenho e começa a pintar; porém, no momento em que Dora pede para guardar os materiais para seguir para o almoço, a criança reage jogando o lápis para frente.

Com base em Vigotski, inferimos que um dos fatores que pode ter influenciado a reação de “jogar o lápis” é a forma com a qual Dora se dirigiu a ele, pois “quando o negativismo é muito marcado, pode-se conseguir uma resposta contrária a tudo quanto se propõe à criança em tom autoritário⁵⁰”. Desse modo, a exclamação imperativa de Dora pode ter contribuído para que Vítor reagisse da forma como reagiu. (VIGOTSKI, 2006, p. 370, tradução nossa).

✓ Momento pedagógico 2

No momento pedagógico 2, observamos basicamente a mesma estrutura de atos já apresentados, entretanto surge nessa categoria uma manifestação de Dora, utilizando um conteúdo irônico na forma de interrogação. Dora usa, ainda, nesse mesmo episódio (D), uma frase com conteúdo depreciativo, cuja manifestação se dá em forma de comparação. Dora pergunta a Vítor: “Você está comendo a revista?” Ele continua a comer, sorridente. Dora checa se o coleguinha não está comendo e frisa: “É só o Vítor que gosta!” Dora recolhe a revista e os recortes de ambos (apêndice 10).

⁵⁰ Cuando el negativismo es muy marcado se puede conseguir una respuesta contraria a todo cuanto se propone al niño em tono autoritário.

Ainda nesse bloco de episódios é importante ressaltar um fator interveniente, relacionado à organização da escola, que influenciou a ocorrência do conflito descrito no episódio de interação conflitiva I (apêndice 13), já mencionado na análise das questões de estrutura e funcionamento da escola e ilustrado no trecho a seguir: “O que que é, hein? Ah, eu vou guardar os brinquedos!” Nesse momento, a câmera focaliza Dora, que está fazendo os “coraçõezinhos vermelhos” na sua mesa. A câmera retorna a Vítor, que continua com seu carro de motor barulhento a passear, agora pelas estantes da sala, sob os olhares das crianças da mesa em que ele estava e uma delas exclama: “Tia Dora, olha o Vítor!” Dora responde: “Vítor!!!” Ele continua a ziguezaguear com seu carrinho pelas paredes, estantes e chão da sala, agora seguindo rumo à porta. Ao chegar à porta, Vítor olha para Dora, dá uma rápida olhada para a câmera, solta o carrinho no chão e sai pelo corredor (ver episódio de interação conflitiva I, apêndice 13).

Destacamos que Vítor, diante da porta, olha para Dora antes de sair da sala. Esse período do desenvolvimento infantil carrega a contradição de que a criança atua buscando independência, mas requer, ainda, muita atenção e cuidado do adulto. Na escola observada foi possível notar que a frequência de atividades comemorativas e suas demandas para as professoras pode ser relacionado aos momentos em que Vítor “foge” da sala e determina a ocorrência desse episódio de interação conflitiva.

✓ Transição entre períodos

Durante o período em que as crianças ficam na sala de vídeo aguardando para sair (caso sejam alunos do período matutino) ou aguardando a transição entre os períodos, observamos a ocorrência de um episódio de interação conflitiva (ver episódio N, apêndice 14). O conflito se dá a partir de um pedido de Dora ao qual Vítor reage negativamente; no entanto, se considerarmos os sintomas da crise dos três anos, parece-nos que, ao nos referenciarmos em Vigotski (2006) o conteúdo do conflito se aproxima mais de uma manifestação de perseverança do que de uma expressão de negativismo ou teimosia.

Vejam um trecho desse episódio. Dora notou que Vítor tinha algo nas mãos (era a lantejola azul que ele colocou no bolso antes do café) e perguntou: “O que é isso na sua mão, Vítor?” Vítor continuou manuseando a lantejola sem responder à pergunta feita pela professora. Ela aproxima-se dele, percebe que é uma lantejola e pede que ele a entregue para ela, dizendo que se trata de algo perigoso porque ele poderia engolir ou colocar no nariz. Vítor se recusa a entregar a lantejola, dizendo que não vai colocar na boca nem no nariz. Dora aproxima-se, abre os dedos de Vítor e retira a lantejola,

avisando que vai guardar e amanhã devolve para ele. Vítor chora e fica gritando: “Me devolve! Eu quero!” Dora acomoda a turma na sala, sentando os alunos no chão, diante da televisão, inclusive Vítor, que continua chorando e gritando as mesmas palavras. Diante disso, Dora diz a ele: “Está baixo, grita mais, Vítor”. Ele continua chorando (ver episódio de interação conflitiva N, apêndice 14).

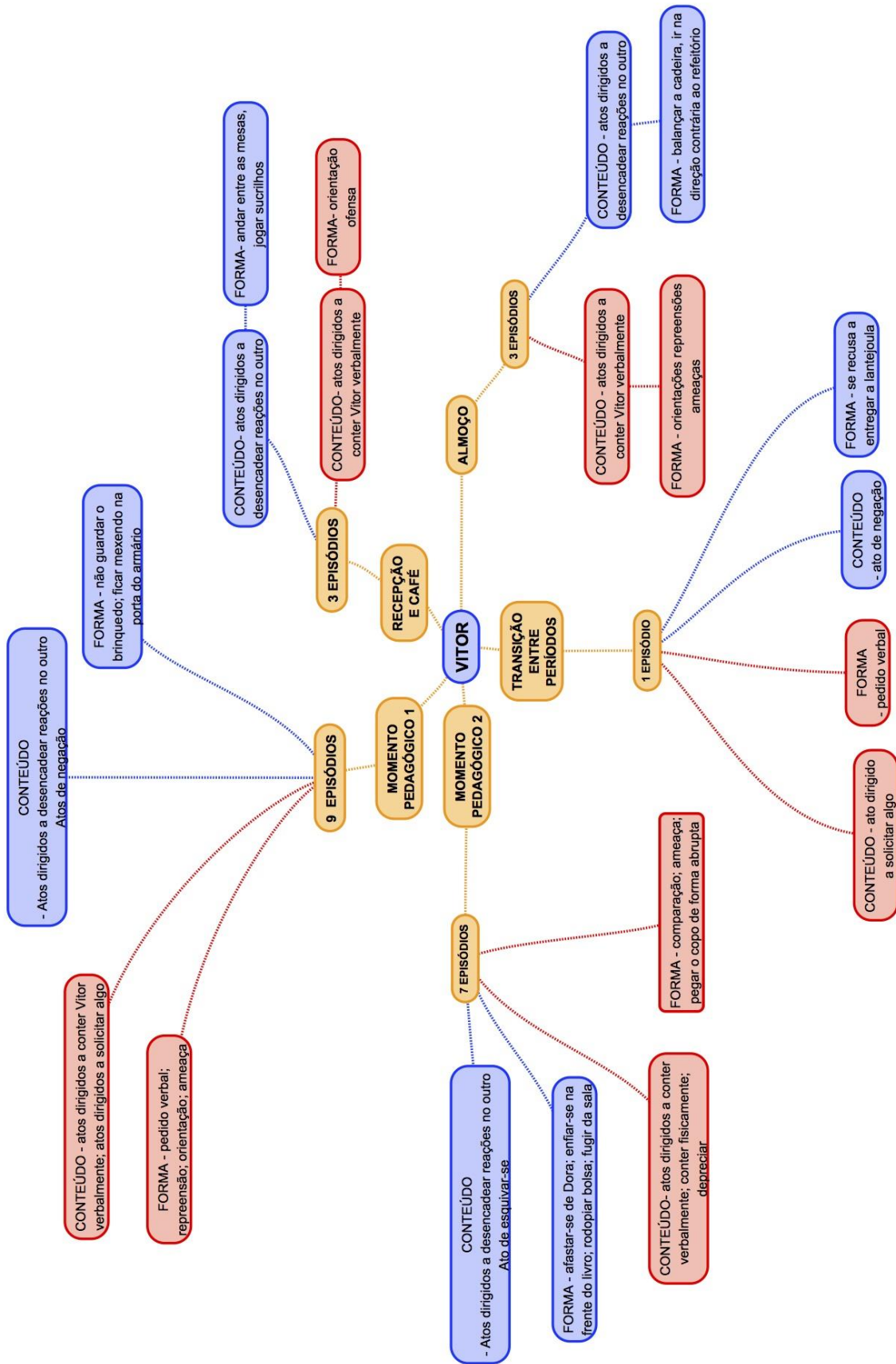
Notamos que o conflito não teve início a partir de um ato de Vítor com o intuito de desencadear reações de Dora, o que nos sugeriria uma manifestação de negativismo. Também não se trata de algo que Vítor esteja pedindo, motivado mais pela exigência em si do que pelo objeto, o que caracterizaria a teimosia que, nas palavras de Vigotski, é “[...] uma reação infantil quando a criança exige algo, não por desejá-lo intensamente, e sim por tê-lo exigido⁵¹”. (VIGOTSKI, 2006, p. 370, grifo do autor).

A lantejola que Vítor tinha em mãos estava guardada com ele desde o início das atividades daquele dia, conforme descrito no relatório. Além disso, o conteúdo do argumento apresentado por Dora sobre a possibilidade de que colocar o objeto na boca ou no nariz foi rebatido por Vítor coerentemente. Sua reação após Dora ter lhe tirado a lantejola da mão nos parece uma reação de intensa frustração, que condiz com a situação descrita.

Para resgatar os principais elementos da análise dos episódios de interação conflitiva, apresentaremos a figura 7, a qual sintetiza as observações relacionadas ao conteúdo e a forma presentes nos atos de Vítor e nos atos dos adultos envolvidos nesses episódios.

⁵¹ La terquedad es una reacción infantil cuando el niño exige algo no por desearlo intensamente sino por haberlo exigido el.

Figura 7.



A partir da figura, com base nas reflexões já apontadas, notamos uma prevalência de tentativas de controle verbal do comportamento Vítor com alta frequência de ameaças, ofensas e ironias. Esse é um aspecto fundamental para a análise desse estudo, pois o que a literatura aponta em relação à “criança difícil” e também em relação à “crise dos 3 anos” é que o trato com essas crianças não pode ser autoritário, pois essa forma de interação comunicativa conduz ao acirramento dos sintomas da crise e dos atos de enfrentamento que caracterizam a conduta da criança difícil, o que não contribui para reeducar os nascentes aspectos de seu caráter. Nesse sentido, Mendonza (2002), ao analisar as tarefas necessárias para o trabalho de reeducação de crianças com necessidades educativas relacionadas à formação da conduta, afirma:

A comunicação das educadoras com as crianças deve ser propícia ao diálogo e ser lógica e coerente e amável. Essa relação há de caracterizar-se pelo emprego de uma linguagem amena, clara, sem estridências nem gritos e gestos de apoio, confiança e colaboração, o que cria um clima emocional e social positivo, que facilita o intercâmbio verbal, transmissão de vivências e a comunicação ativa. O círculo infantil deve ser ativo e dinâmico, no que se escutem os risos e a linguagem da criança. As canções, as reclamações apropriadas, porém, ausentes de estridências ou vozes imperativas e os que o pessoal docente tem um papel principal. Na medida em que a comunicação é tranquila e serena, isso repercute sobre o clima emocional geral da instituição e possibilita uma melhor realização do processo docente educativo.⁵² (MENDOZA, 2002, p. 20, tradução nossa).

Outro aspecto a se destacar é a escassez da atividade-guia para a faixa-etária, que são os jogos de papéis. Nos dez dias de observação, houve poucos momentos de jogos de papéis e nenhum deles com a participação da professora. Assim, pudemos notar que as crianças brincaram de papéis e interagiram nos momentos em que a atividade era livre com brinquedos, realizando esses jogos. Porém, durante o período de observação, Vítor não participou de nenhum jogo de papéis em interação com outra criança. Um dos momentos em que Vítor desenvolveu ações com representação simbólica foi no tanque de areia, atividade em que, inclusive, não ocorreu nenhuma interação conflitiva. Nesse

⁵² La comunicación de las educadoras con los niños debe ser propicia al diálogo y ser lógica y coherente y amable. Esta relación ha de caracterizarse por el empleo de un lenguaje ameno, claro, sin estridencias ni gritos y gestos de apoyo, confianza y colaboración, lo que crea un clima emocional y social positivo que facilita el intercambio verbal, la transmisión de vivencias y la comunicación Comunicación activa. El círculo infantil debe ser activo y dinámico, en el que se escuche las risas y el lenguaje del niño. Las canciones, las reclamaciones apropiadas, sin embargo, sin estridencias o voces imperativas y los que el personal docente juega un papel principal. En la medida en que la comunicación es tranquila y serena, eso repercute sobre el clima emocional general de la institución y posibilita una mejor realización del proceso docente educativo

tanque, Vítor brincou com um objeto de plástico que estava com ele, fazendo de conta que fosse uma sereia que estava se afogando (apêndice 12). Outro momento em que identificamos que há representação simbólica está descrito no apêndice 19, quando Vítor pede para professora para pintar a unha dela com um “pininho” de plástico, simulando ser um tubo de esmalte.

Devemos destacar que nos momentos em que houve brincadeiras dirigidas pela professora, Vítor se engajou nessas atividades e não houve ocorrência de interações conflitivas. Um exemplo que merece ser destacado está no apêndice 18, quando houve a brincadeira de cabaninha embaixo das mesas, a qual faz parte do projeto ligado à Secretaria Municipal de Educação. No momento em que essa atividade ocorre, registramos um episódio de interação conflitiva, no entanto é importante ressaltar que a atividade foi desenvolvida na sala de aula e a sua proposta pedia que as crianças ficassem em grupos, pintando os desenhos na devida cor da capa das cabaninhas que foram feitas com TNT. Então, havia uma cabaninha vermelha, uma azul e uma amarela; mas o número de crianças era grande, o que causou a aglomeração de crianças dentro das cabaninhas. A professora decidiu subdividir a turma em 4 grupos, orientando que um dos grupos permanecesse fora da brincadeira, aguardando a liberação do espaço. O conflito ocorreu no momento em que a professora pediu às crianças do grupo em que Vítor estava que ficassem sentadas no chão, próximo à lousa, esperando que os outros grupos passassem em todas as cabaninhas para que o seu grupo também pudesse brincar.

Durante o tempo em que Vítor estava pintando dentro da cabaninha, não houve interação conflitiva. Ele demonstrou, inclusive, bastante entusiasmo; porém, depois que o grupo em que Vítor estava passou pelas três “cabaninhas”, Dora orientou que aquele grupo aguardasse sentado no chão, enquanto a outra turma, que já estava esperando, pudesse participar da brincadeira. É nesse momento que Vítor realiza o manuseio da cadeira que disparou o conflito descrito nesse episódio (apêndice 18). Trata-se, portanto, de um momento de “espera” em que se solicita a um grupo de crianças com idade entre três e 4 anos, que aguardem sentadas e observando as “cabaninhas” pelo lado de fora, sem brinquedos e sem a mediação de um adulto, até que os outros grupos concluam a atividade. Dadas essas condições, evidencia-se a incompatibilidade entre a demanda solicitada e as necessidades do desenvolvimento que caracterizam a faixa etária, levando a um alto risco de que as crianças realizem ações que contrariam a referida solicitação em função da contraposição entre a incipiência no que se refere ao desenvolvimento de suas

capacidades de autodomínio e as condições de estimulação em que as crianças se encontram.

Ainda com relação às brincadeiras dirigidas pela professora, destacamos o envolvimento de Vítor na brincadeira do Lobo (apêndice 15). Logo após o almoço, Vítor estava se afastando da turma e já havia começado a se distanciar no corredor, quando Dora chamou a turma para brincar de Lobo. Vítor fica distante da turma no início da brincadeira; mas, ao olhar para ver o que estava acontecendo, aproxima-se lentamente, fato que mostra que uma forma eficaz de demover Vítor de atos de “fuga” da turma é diminuindo as tentativas de controle do seu comportamento por meio de ações verbais e promovendo atividades que atendam às necessidades do desenvolvimento psíquico da faixa etária. Em síntese, os dados evidenciam que quando há uma atividade em que Vítor se engaja diminui a frequência de interações conflitivas.

Devemos destacar o isolamento de Vítor em relação às outras crianças do grupo. Nos momentos de brincadeiras coletivas, Vítor interagiu pouco com as crianças e não houve nenhuma intervenção por parte de Dora no sentido de reverter esse isolamento. Já no segundo dia de observações, ela comentou conosco sobre a regularidade desse comportamento de Vítor, como mostra o trecho transcrito abaixo.

Dora aproximou-se de nós e perguntou se Vítor não teria “alguma coisa” devido ao fato de se isolar do grupo constantemente e continuou o assunto, dizendo achar estranho que em muitos momentos ele prefira ficar sozinho a interagir com as outras crianças (apêndice 11). Pelo conteúdo do comentário evidenciamos um dos aspectos discutidos no segundo capítulo desse trabalho, o alheamento do professor no que se refere ao potencial de sua intervenção, ocasionado pela forma fetichizada como é visto o desenvolvimento psíquico da criança. Durante as atividades, a postura não interventiva de Dora, em relação ao isolamento de Vítor torna-se evidente, pois não há de sua parte uma intervenção individualizada, com a intenção de mudar essa regularidade presente nas ações de Vítor.

Trata-se de um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista que a colaboração é um dos elementos centrais para a formação da personalidade da criança nessa faixa-etária e que, por isso, ela deve ser organizada e estimulada pelo professor. Zaporozhets (1987) destaca a importância da colaboração para as crianças pré-escolares:

Em contraposição, os trabalhos dos autores soviéticos, em particular as investigações psicológicas realizadas por Ya. Neverovich (1965), no

Instituto de Educação Pré-escolar, e também as investigações pedagógicas mostram que a presença da correspondente organização da atividade coletiva das crianças, dirigida a alcançar o resultado socialmente significativo e que exige colaboração e ajuda mútua, começam a se formar neles desde muito cedo motivos sociais muito simples de comportamento, que os incitam a observar determinadas normas morais de conduta, sem influência das coações externas, senão por iniciativa própria e por convicção.⁵³ (ZAPORÓZETHS, 1987, p. 232, tradução nossa).

Apoiando-nos na afirmação acima, destacamos a necessidade de conduzir a criança na realização de ações cooperativas, ainda que haja uma recusa inicial por parte dela, pois faz-se necessário transmitir à criança o valor positivo das ações colaborativas. Precisamos pontuar que havia uma preocupação da equipe escolar no sentido de formar hábitos de colaboração e cooperação, ou seja, havia a intenção de trabalhar esse conteúdo, porém uma das principais formas adotadas pela equipe para atingir esse objetivo foi o desenvolvimento do projeto “gentileza gera gentileza”. Destacamos, novamente, a intensa epistemologização da prática pedagógica que leva à suposição de que os cartazes e as repetições de palavras com conteúdo colaborativo, por si só, levariam à adoção de atitudes de colaboração, negligenciando necessidade de intervenção direta nas situações em que as crianças não estão agindo de modo colaborativo.

Tal necessidade se impõe por se tratar de um período em que se formam conexões de pensamento que influenciam a conduta regular da criança. Nesse sentido, é interessante notar algumas situações em que Vítor demonstra uma organização do pensamento em que se iniciam as primeiras generalizações. Um exemplo disso está no apêndice 12, quando, em um diálogo conosco, Vítor nos pergunta se somos mãe de alguma criança da escola. Apresentada no trecho abaixo, essa manifestação revela a tentativa de Vítor em encaixar a pesquisadora em uma das categorias de “adulto” que frequentam a escola e já são conhecidas por ele (mãe ou professora): “Você é a mãe de quem?” Respondemos que não éramos mãe de ninguém e explicamos que não tínhamos filhos Vítor ficou nos olhando por alguns segundos e exclamou: “Porque você vive sozinha?” (apêndice 12).

⁵³ En contraposición, los trabajos de los autores soviéticos, en particular las investigaciones psicológicas realizadas por YA. Neverovich (1965), en el Instituto de Educación Preescolar, y también las investigaciones pedagógicas muestran que la presencia de la correspondiente organización de la actividad colectiva de los niños, dirigida a alcanzar el resultado socialmente significativo y que exige colaboración y ayuda mutua, empiezan a formarse en ellos desde muy temprano motivos sociales muy simples de comportamiento, que los incitan a observar ciertas normas morales de conducta, sin influencia de las coacciones externas, sino por iniciativa propia y por convicción.

Quando afirmamos não éramos mãe de ninguém e que não tínhamos filhos, Vítor se surpreendeu, pois para ele tratava-se de uma nova categoria. Provavelmente, todos os adultos que ele conhece são professores, têm filhos ou ambas as coisas. Outra situação curiosa que remete ao desenvolvimento do pensamento de Vítor encontra-se no apêndice 19 (episódio Z), no qual, ao ser comunicado que não brincará com massinha, porque fugiu da sala, Vítor aceita e permanece sentado, observando a brincadeira das outras crianças. Passados alguns minutos, Vítor argumenta: “Ô, tia! Eu não fui tão longe...” Essa formulação revela as primeiras conexões no pensamento de Vítor entre os seus atos e a consequência imposta pela professora. Essa questão é discutida por Bozovich (1987), que analisa as transformações que ocorrem no psiquismo infantil no final da primeira infância e afirma que entre as neofomações que surgem nesse período estão a autoavaliação e a necessidade de cumprir as exigências dos adultos.

Outro momento muito interessante que revela o processo embrionário de instituição de ações mentais está descrito no apêndice 13, na atividade em que Dora faz a seguinte pergunta para as crianças: “O que mais vocês conseguem fazer que os bebês não conseguem”? É interessante notar as respostas das crianças e as relações que elas guardam com a sua conduta regular. Uma menina, que geralmente busca atender a todas as orientações da professora e sempre avisa quando alguma criança está se comportando de forma inadequada, responde à pergunta, dizendo: “Guardar os brinquedos”. Tal aluna é aplaudida e elogiada por Dora. Enquanto todos aplaudem a aluna, Vítor diz: “Pegar os brinquedos lá no alto”. Já em relação a este comentário Dora reage com indiferença. Ressaltamos assim que a diferença que aparece na resposta das duas crianças é a diferença que se percebe na conduta regular de ambas e a reação da professora aos comentários também reproduz a postura que ela assume nas situações em que eles manifestam ações coerentes com a respostas que deram à sua pergunta.

Em relação às regularidades observadas nos atos da menina mencionada acima, convém destacar que nem todos os seus atos dirigidos, que são aprovados por Dora, deveriam ser elogiados. Liublinskaia (1979) menciona um caso em que uma professora elogiava muito uma criança que se esforçava o tempo todo para ser a melhor da turma e tratava mal as demais. Nesse caso, a autora pondera:

Quando o educador não estudou a fundo a criança e o sistema de suas relações com os que a rodeiam, costuma limitar-se a exercer sua influência sobre aquelas manifestações da criança que se revelam apenas à “superfície”. Ao consolidar a todo instante o comportamento

positivo de Alla, o educador dirige seu influxo precisamente sobre essas manifestações exteriores da criança, com o que, sem querer, irremediavelmente, consolida a parte nociva do seu outro comportamento, que ameaça converter-se no “núcleo” do caráter de Alla. Mas isso não o captou ainda o educador, uma vez que a criança lhe oculta essa faceta, por enquanto, atrás de uma atuação externa positiva. Este desmascaramento vai-se convertendo de forma consciente do comportamento “acomodatício”, no pior sentido da palavra. Mas isto não é fácil descobrir, pelo que o fenômeno se dá no comportamento de Alla é tomado pelo educador como pouco perspicaz, como “essência”. (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 362-363).

A reflexão da autora se aproxima da situação descrita acima, pois nas observações que realizamos percebemos que é quase sempre a referida menina que está mostrando para a professora o que as outras crianças estão fazendo de “errado”. Além disso, é ela que olha para Vítor no chão, que está chorando por ter caído da cadeira em que estava se balançando, e afirma: “Tá vendo, o Deus castiga”! (apêndice 19). Ademais, essa fala da aluna é ainda reforçada por Dora. Cabe pontuar novamente a contradição entre a intenção da escola de ensinar o aluno a ser gentil, por meio das atividades do já referido projeto, e a atitude da professora de reforçar a fala da menina, um ato cujo conteúdo é de crueldade.

Precisamos aqui pontuar indícios da gênese de um processo que pode levar à estigmatização de Vítor. No apêndice 19, no desfecho de um episódio de interação conflitiva, uma criança não deixa Vítor colocar a mão no ombro dele no momento em que Vítor tenta entrar na fila para ir ao refeitório. Outra situação em que se nota o efeito do tratamento dado a Vítor pelos colegas (apêndice 18) ocorre quando uma das crianças olha para a criança ao lado e comenta algo sobre Vítor, dizendo que ele “não obedece”. Ao considerarmos a condicionabilidade social, na dinâmica de formação do caráter, a forma com a qual as crianças da turma reagem em relação a Vítor é um fator interveniente nessa dinâmica, podendo conduzir as regularidades atualmente observadas à solidificação.

No que se refere aos sintomas da crise, inicialmente cabe pontuar que as respostas apresentadas pelos professores em relação aos comportamentos que trazem prejuízos ao trabalho pedagógico foram muito vagas e imprecisas como por exemplo: choro, só quer fazer o que quer (ver apêndice 9), descrevendo ocorrências que poderiam acontecer com qualquer criança da faixa etária em questão. Entendemos que isso explicita um elemento que levantamos como hipótese com relação ao desconhecimento das características do desenvolvimento infantil por parte dos professores, o que compromete sua atuação nas situações em que essas reações associadas ao período de transição se manifestem.

Com relação à manifestação dos sintomas da crise dos 3 anos na conduta de Vítor, associamos ao negativismo a situação descrita no apêndice 10, em que Vítor está em uma sala com sua turma e estão todos assistindo a um vídeo na televisão, que está apoiada em um armário. Nesse episódio, durante quase a totalidade do período de duração o vídeo, Vítor mantém o pé na porta do armário. Notamos que ele está vendo o filme e, às vezes, fica bem concentrado. Trata-se de uma situação em que a criança demonstra que está interessada na atividade, porém permanece realizando uma ação contrária à orientação da professora.

Outra circunstância relacionada ao negativismo é a situação (apêndice 11) em que Vítor não “empresta” o quebra-cabeça para outra criança a pedido da professora. Ele já montou o referido brinquedo, já poderia montar outro; mas nega-se a atender à solicitação da professora para que passasse o brinquedo ao amigo. Quando a professora dá o comando para guardar os brinquedos e pede que Vítor lhe entregue o seu, ele pede à professora para que ele mesmo possa guardá-lo, a professora solicita novamente o brinquedo para ela mesma guardar e ele não aceita. Nas duas situações Vítor se mostra inflexível em relação à orientação da professora, revelando, assim, uma postura negativista.

Considerando esses exemplos, bem como a totalidade das interações observadas torna-se possível afirmar que há, na conduta de Vítor, tendências negativistas, tendo em vista que esse sintoma é caracterizado por reações dirigidas ao outro e os dados revelam que, frequentemente, os atos de Vítor são dirigidos a desencadear reações dos adultos, seja em suas manifestações positivas ou negativas. Isso fica evidente tanto nos episódios de interação conflitiva – iniciados, na maioria das vezes por atos de Vítor, com o intuito de provocar reações no adulto – quanto nos momentos em que Vítor pede a atenção da professora ou da pesquisadora para olhar suas atividades; a convite da professora, participa como ajudante com entusiasmo (apêndices 10 e 13) e consegue se alimentar adequadamente se houver auxílio direto (apêndice 15).

Desse modo, as interações observadas corroboram a nossa hipótese inicial de que a atitude dos professores diante das manifestações de Vítor potencializa os sintomas da crise, podendo contribuir, principalmente, para que essas manifestações, que seriam transitórias na conduta de Vítor, venham a se tornar traços regulares do seu funcionamento futuro. Postulamos que o uso da linguagem de forma imperativa e autoritária no ambiente escolar pode ser um dos fatores que tem contribuído para

recorrentes manifestações negativistas de Vítor. Em relação ao tratamento a ser dado à criança no período que corresponde à crise dos três anos, Mukhina (1955, p. 151) afirma:

[...] o tato dos adultos concedendo à criança a máxima autonomia possível, geralmente suaviza essa atitude negativista. Não obstante, o educador terá em mente que a ideia da criança acerca de suas próprias possibilidades é superior a essas possibilidades. As pretensões da criança são excessivas. Em sua ânsia de ser como um adulto, ela se dispõe sem ajuda da mãe a sentar à mesa, acender a luz, fazer compras, fazer comida, dirigir o carro, etc. A única forma de satisfazer essas necessidades é o jogo. A passagem para a atividade lúdica não é um ato instantâneo, a criança precisa dominar esse jogo e o adulto deve ajudá-lo.

Dessa forma, a situação social de desenvolvimento em que Vítor se encontra apresenta uma série de fatores que contribuem para as regularidades que observamos em sua conduta, as quais se relacionam à postura negativista diante das orientações dos adultos.

Não observamos situações que pudessem ser associadas ao demais sintomas da crise dos três anos com evidências consistentes. Já pontuamos nossas ponderações em relação a não assumir esses sintomas como estruturas categoriais em que se “encaixa” os comportamentos. Entendemos que um traço essencial desses sintomas está relacionado ao seu direcionamento “para o outro” como é o caso do negativismo, ou “para si mesmo” como ocorre na teimosia. É nesse sentido que pontuamos que a análise geral das tendências regulares de Vítor, apontam “para os outros”, sendo esse um traço que se revelou em sua conduta, por isso alguns conflitos estarem mais associados ao negativismo do que à teimosia, revolta ou rebeldia.

No que se refere à dinâmica de formação do caráter propriamente dita, cabe fazer algumas ponderações. Não era objetivo desse estudo fazer uma ampla investigação do tratamento familiar recebido por Vítor, o que não significa que esse não seja um elemento fundamental da dinâmica de formação do caráter. Tivemos, apenas, um breve contato com a família de Vítor na festa da família (apêndice 17). No entanto nosso intuito era situar os elementos da relação entre a escola e a família de Vítor na dinâmica de formação do caráter.

É possível inferir, pelos diálogos que pudemos ter acesso durante o período de observação, que a equipe escolar emite uma avaliação negativa da interferência da família na conduta de Vítor, o que pode ser um fator interveniente na referida dinâmica, por colocá-lo em uma condição inferior às demais crianças. Essa avaliação negativa em

relação à condição familiar de Vítor torna-se evidente, ao notarmos que, por ser filho de uma moça jovem e separada do marido, alguns comentários sugerem a responsabilização da família pela conduta de Vítor. Os indícios desse julgamento em relação à família aparecem no apêndice 12, quando Dora faz alguns comentários sobre a idade da mãe de Vítor, avaliando que essa não seria tão emotiva. Além disso, a funcionária que conversou conosco sobre Vítor disse que, para ela, ele sente falta do pai, porque a mãe não lhe dá carinho, concluindo, assim, que esse deve ser o motivo de sua revolta. Com base no exposto, consideramos a visão da equipe escolar em relação culpabilização da família pela conduta de Vítor como mais um indício do processo de estigmatização já mencionado. Desse modo, o lugar que esse aluno ocupa nas relações, sofre a interferência tanto da negativização generalizada de sua conduta quanto do julgamento negativo em relação a conduta de seus familiares.

Ao sintetizarmos a interferência dos fatores analisados anteriormente na dinâmica de formação do caráter temos que, ocupando um lugar de inferiorização em relação às demais crianças, pelo princípio da compensação, a luta de Victor para se inserir nas relações conduziria à busca de estratégias em que ele realiza atos que o colocam na condição de extrema atenção perante o grupo. Desse modo, a tendência de sua conduta está, frequentemente, voltada para ações que provoquem reações intensas dirigidas a ele. Não podemos desconsiderar os aspectos estruturais já mencionados, bem como, a desconsideração das necessidades psíquicas da faixa etária na organização do planejamento escolar, todos esses fatores se somam a essa dinâmica intersubjetiva, levando à condição atual.

Destaca-se a necessidade de buscar alternativas para mudar o curso da dinâmica instalada no atual momento do desenvolvimento de Vitor. Para Bozhovich (1987), a primeira infância é de fundamental importância no processo de estruturação da personalidade. Ao se referir a situações em que, em função da organização da vida da criança, ocorre algum tipo de desintegração da personalidade, a autora afirma:

O desdobramento, a desintegração da personalidade pode ter sua origem já na primeira infância. A ignorância desse fato ameaça, nas idades subsequentes, com o aumento da disrupção entre o conhecimento das normas e regras de comportamento e um desejo imediato de cumpri-las. Isto, por sua vez, pode logo manifestar-se

negativamente no desenvolvimento moral da criança e na estrutura de sua personalidade.⁵⁴ (BOZHOVICH, 1987, p. 262).

A partir do destaque conferido pela autora à primeira infância na formação da personalidade e no que se refere ao caso aqui estudado, ressaltamos a necessidade de se começar desde já um trabalho de reversão dos problemas relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola, os quais favorecem a ocorrência de situações de interações conflitivas – não só com Vítor, mas com outras crianças também – e, ao mesmo tempo, de se pensar em uma intervenção organizadamente voltada para incidir sobre a formação da embrionária personalidade de Vítor, considerando sua integração e organização e com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

4.2 A “criança difícil” e o planejamento pedagógico: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a superação da visão estigmatizante

As análises até aqui apresentadas evidenciam a interdependência entre a conduta objetiva dos indivíduos no cotidiano escolar e as determinações filosóficas, psicológicas e didático-pedagógicas que interferem no comportamento individual de professores e alunos, repercutindo nos processos de ensino e aprendizagem. Ao tomarmos a intencionalidade dos atos humanos como unidade para analisar a interferência da educação escolar na dinâmica de formação do caráter da criança difícil e apontarmos relações e determinações constitutivas desse fenômeno, entre as quais destacaremos o planejamento.

Nessa perspectiva, defendemos que o planejamento pedagógico se caracteriza como instrumento de sistematização da intencionalidade educativa de modo a subsidiar uma prática pedagógica desenvolvedora. Por sua vez, as relações entre o planejamento pedagógico e o problema da criança difícil, tal como postulado pelos autores da psicologia histórico-cultural, nos remetem à afirmação de que a educação escolar exerce influência sobre a formação da personalidade, que representa o reconhecimento de sua dimensão ontológica. Esse reconhecimento é um elemento nuclear tanto para a psicologia histórico-

⁵⁴ El desdoblamiento, la desintegración de la personalidad puede tener su origen ya en la primera infancia. La ignorancia de este hecho amenaza, en las edades subsiguientes, con el aumento de la disgregación entre el conocimiento de las normas y reglas de comportamiento y un deseo inmediato de cumplirlas. Esto, a su vez, puede pronto manifestarse negativamente en el desarrollo moral del niño y en la estructura de su personalidad.

cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, posto que ambas, pautando-se no materialismo histórico-dialético, postulam a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de formação dos indivíduos.

O pressuposto teórico metodológico comum e a diferenciação que essas teorias apresentam, no que concerne às suas especificidades, nos fornecem um arsenal categorial que nos possibilita transitar entre essas perspectivas teóricas, para buscar nexos e relações entre os conceitos propostos por elas, tendo como horizonte um dos principais elos que as vincula, qual seja: a defesa de que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (clássicos) tem um papel importante e insubstituível para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse sentido, Martins (2013), à luz da psicologia histórico-cultural, nos esclarece que o movimento de complexificação das funções psíquicas, o qual viabiliza a aquisição dos comportamentos culturalmente formados, não ocorre de forma espontânea e fortuita como fruto da simples interação do indivíduo com o meio. Ao tomar o signo como motor desse movimento, a autora deixa claro que a “combustão” que impulsiona tal movimento não se dá em quaisquer circunstâncias, pois requer condições de ensino que a propiciem.

A adoção dessa teoria pedagógica resulta, também, do fato de que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem. (MARTINS, 2013, p. 270).

Desse modo, Martins (2013) destaca o papel da educação escolar para organizar e ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, extraindo aquilo que lhe é essencial e garante caráter universal. A autora, a partir da articulação das perspectivas pedagógica e psicológica aqui em pauta, revela que o ensino sistemático de tais conteúdos não encerra somente a possibilidade dos indivíduos acumularem tais conhecimentos para melhor compreenderem sua realidade imediata; mas condiciona, ainda, o próprio desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para que tal compreensão não seja um mero acúmulo de informações. Tal ensino, portanto, possibilita a apropriação de um conhecimento objetivo sobre a realidade, de modo que a torne inteligível à consciência do indivíduo, particularidade essencialmente humana. Nas palavras da autora:

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que se instituem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2013, p. 271).

Destarte, a análise de Martins (2013) ressalta que quando a escola se esvazia de sua função precípua, o prejuízo acarretado vai muito além de formar indivíduos com falta de conhecimento sobre os conteúdos das diversas disciplinas que caracterizam o currículo da educação escolar. Para além disso, a não aquisição desses conteúdos limita o indivíduo no que diz respeito ao processo de aperfeiçoamento de seu único instrumento para compreender a si mesmo e a realidade na qual está inserido, ou seja, restringe o seu potencial humano, visto que repercute no processo de complexificação de suas funções psíquicas como um todo, cuja expressão se revela por sua atuação na realidade concreta, ou seja, pela sua personalidade.

A partir dessa análise, reafirmamos o problema da “criança difícil” como uma das expressões concretas do prejuízo acima mencionado, pois trata-se de uma manifestação que, na aparência, se materializa nas relações interindividuais que se dão entre os adultos e essa criança, porém, vincula-se essencialmente aos malogros de uma dinâmica educacional que, por determinações diversas, instalou-se de modo desfavorável ao estabelecimento de interações desenvolvedoras. Todavia, destacamos o aspecto contraditório da afirmação acima, reconhecendo a escola como instância potencialmente capaz de interferir intencionalmente nessa dinâmica, transformando-a em um movimento que impulse o desenvolvimento de novos modos de agir e considerando o planejamento como instrumento fundamental na promoção dessas mudanças, pois este “[...] é uma das formas para transformar a escola que temos em direção à escola que queremos”. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 16).

4.2.1 Planejamento, intencionalidade e prática pedagógica

Como vimos no capítulo dois desse trabalho a formação da natureza especificamente humana deve ser promovida intencionalmente, portanto, para produzir uma formação de determinado tipo, faz-se necessário planejar os processos formativos

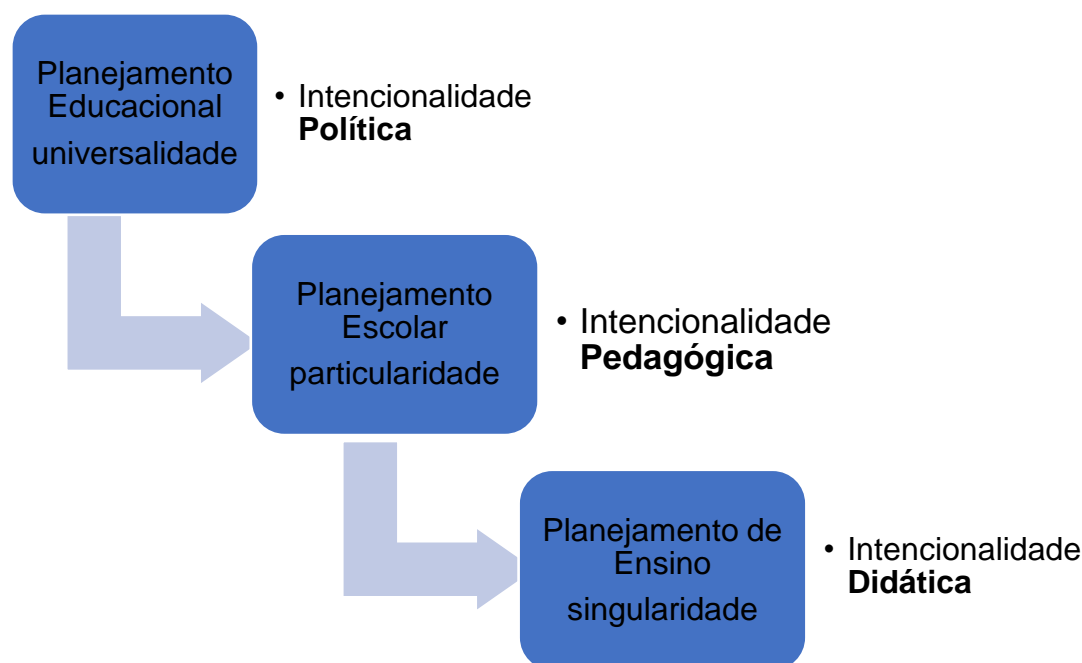
que contribuirão para esse alcance. Disso resulta que, ao reconhecermos que a educação escolar exerce influência na dinâmica de formação do caráter dos indivíduos torna-se necessário destacarmos o papel estratégico que o planejamento pedagógico assume na formulação da intencionalidade educativa que orientará a prática pedagógica.

Nessa direção, cabe tomarmos o planejamento na educação como uma possibilidade relacionada ao processo de sistematização de um conjunto de intenções cuja exposição formaliza as estratégias a serem adotadas tendo em vista um resultado almejado. Sendo assim, o nascedouro de todo planejamento é a intencionalidade que subsidia sua elaboração. Tendo em vista que a educação escolar se institui a partir da legitimação social de uma intencionalidade educativa (SAVIANI, 2002), deflagrando a necessidade de formar nos indivíduos determinadas características humanas, a formulação de um planejamento pedagógico vincula-se à sistematização dos meios para tal.

No campo da didática temos diferentes níveis de planejamento entre ao quais destacaremos: o planejamento educacional, planejamento escolar e planejamento de ensino. O primeiro refere-se a um âmbito mais amplo que envolve as políticas educacionais e fornece diretrizes para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, instância responsável pelo segundo nível de planejamento e que vai fundar-se nas necessidades e objetivos de cada instituição escolar, subsidiando a elaboração do planejamento de ensino, que está diretamente relacionado à ação do professor junto aos alunos.

Com base nos fundamentos do método materialista histórico-dialético, considerando tanto o planejamento e sua execução, como fenômenos instituídos na realidade da educação escolar, analisaremos o planejamento na educação relacionando os níveis mencionados acima às dimensões singular-particular-universal do fenômeno educativo. A partir dessa proposição, tomaremos o planejamento educacional como manifestação vinculada à universalidade da educação escolar; o planejamento escolar como a particularização das diretrizes do planejamento educacional e o planejamento de ensino como sendo a maneira singular de sistematizar as intenções e estratégias vinculadas à operacionalização dos preceitos das instâncias anteriores. A figura abaixo ilustra a relação entre esses níveis de planejamento nessa perspectiva:

Figura 8



Ressalta-se que o planejamento na educação em qualquer nível, encerra intencionalidades político-pedagógico-didáticas como elementos indissociáveis. No entanto, para efeitos da análise a ser desenvolvida nesse item, destacamos na figura 8 o aspecto prevalente em cada nível de planejamento, tendo em vista a função que cada instância responsável por efetivá-lo assume em relação ao trabalho educativo.

Associamos o planejamento educacional a universalidade do fenômeno educativo por referir-se a uma instância mais ampla do planejamento, vinculada aos órgãos de regulamentação da educação seja município, estado ou federação, portanto, sua função junto ao processo educativo é essencialmente política por engendrar os interesses da sociedade com relação ao tipo de formação a ser oferecido pela educação escolar, o que nos levou a acentuar esse aspecto da intencionalidade que orienta esse nível de planejamento. Em relação ao caso aqui estudado cabe destacar, conforme exposto anteriormente, havia por parte do setor responsável pelo planejamento educacional na instância municipal, um empenho em implementar uma prática educativa pautada na pedagogia histórico-crítica, revelando uma intencionalidade cujo conteúdo encontrava-se formalmente comprometido com práticas pedagógicas desenvolvidoras. Entretanto, no que se refere à forma, ou seja, as estratégias adotadas para a implementação dessa proposta formalmente assumida pelo órgão responsável, identificamos sua insuficiência

no que se refere ao objetivo almejado, tanto por observarmos práticas que não condizem com os princípios dessa teoria quanto com relação ao processo de burocratização das atividades formativas voltadas para a transmissão dos conceitos dessa teoria, ocasionando um distanciamento do professor em relação à implementação prática da teoria.

Com relação ao planejamento escolar, aqui entendido como forma particular de organização do trabalho pedagógico na unidade escolar, temos nele a forma como a escola sistematiza seus princípios e objetivos a partir das diretrizes gerais advindas do planejamento Educacional e formula estratégias para alcançar esses objetivos. Destacamos a dimensão pedagógica da intencionalidade que orienta o planejamento escolar dada sua vinculação direta na definição dos conteúdos a serem ensinados para as turmas existentes na escola, bem como sua tarefa de traçar, em linhas gerais, os caminhos a serem percorridos pelo coletivo escolar tendo em vista o alcance dos objetivos delineados. O projeto político-pedagógico da escola situa-se nesse nível de planejamento, assim como os planos anuais elaborados pelas unidades escolares a partir dos objetivos a serem alcançados ao longo de cada ano de trabalho. Sua elaboração requer o reconhecimento das condições presentes para, a partir da realidade existente, projetar o que se busca alcançar em termos de objetivos e imaginar quais caminhos podem conduzir ao alcance almejado.

Os dados obtidos nesse estudo revelaram que a proposta pedagógica da escola considerou aspectos relacionados ao fenômeno aqui estudado propondo o projeto “gentileza gera gentileza” como estratégia para subsidiar a superação das interações conflitivas vivenciadas entre alunos e professores. Nota-se relativa coerência entre o conteúdo da intencionalidade que mobiliza a elaboração da proposta e o problema a ser solucionado por ela, porém, novamente, a forma adotada para objetivar essa intencionalidade mostrou-se ineficaz, tendo em vista que a unidade escolar se situava entre as 4 do município com maiores índices de queixas relacionadas as interações conflitivas entre professores e alunos.

Como vimos, o referido projeto consistiu no uso de cartazes e discurso dos professores em relação às regras de convivência em momentos previamente definidos para esse fim, o que representou uma epistemologização do problema a ser enfrentado pedagogicamente, fazendo uso de estratégias pedagogicamente ineficazes, tendo em vista, tanto as necessidades dos alunos da faixa etária envolvida em função das características de seu desenvolvimento, quanto a natureza do conteúdo relacionada ao

desenvolvimento do comportamento regrado. Assim ao delimitar as intenções que orientaram o processo pedagógico por meio do planejamento bem como um conjunto de ações que conduziram a obtenção dos objetivos delineia-se aspectos da qualidade da mediação a ser desenvolvida para alcançar tais objetivos.

É no planejamento de ensino que se objetivam os processos de ensino e de aprendizagem, revelando a qualidade das mediações efetivadas nas interações entre professores e alunos. Por ser justamente esse o âmbito em que se manifestam os conflitos entre professores e alunos, analisaremos mais detidamente esse nível de planejamento e suas relações com o problema da criança difícil.

4.2.2 O planejamento de ensino e a prática pedagógica na educação infantil

Inicialmente, no que se refere à prática pedagógica na educação infantil, afirmamos nosso posicionamento em relação à necessidade de constituição de uma identidade do trabalho a ser realizado com crianças pequenas no contexto da educação escolar. Defendemos que essa identidade tenha em comum com a educação escolar em geral a diretriz da transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente e acumulados pela humanidade, com o intuito de promover o desenvolvimento da capacidade de operar uma decodificação da realidade que, gradativamente, se aproxime ao máximo de sua concreticidade. Para a perspectiva teórica aqui adotada, o desenvolvimento dessa capacidade está dado como possibilidade para todos os indivíduos e inicia-se desde o nascimento.

Partindo dessas premissas, o desafio ensinar na educação infantil reside, principalmente, na articulação entre conteúdo-forma-destinatário tal como proposto por Martins (2013), de modo que garanta as especificidades de seu destinatário em relação à seleção dos conteúdos e implementação das formas de transmissão destes, contemplando assim as necessidades inerentes ao processo de complexificação do psiquismo e considerando as características do período do desenvolvimento para o qual as ações educativas se dirigem. Por isso, destacamos na figura X a dimensão didática da intencionalidade que orienta o planejamento de ensino, por se tratar do nível de planejamento em que se projeta a operacionalização das ações a serem adotadas pelo professor, tendo em vista aquilo que ele espera que seja transformado no aluno em função da aprendizagem.

O desafio mencionado nos conduz ao aprofundamento da questão do planejamento de ensino como instrumento para organizar condições de ensino de modo a enfrentar inúmeras adversidades presentes no cotidiano escolar, entre as quais situamos as dificuldades relacionadas ao problema da “criança difícil” tal como delineado nesse estudo. Nesse sentido, Martins e Marsiglia (2015) ressaltam como eixo articulador do planejamento a tríade destinatário-forma-conteúdo, tendo em vista que, a partir dessa referência:

[...] trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

Nessa reflexão, as autoras destacam a importância de que a elaboração e a execução do planejamento pedagógico sejam norteadas pela referida tríade. Em concordância com as autoras, no que se refere à essencialidade da função sistematizadora que o planejamento de ensino deve cumprir na organização da prática pedagógica na educação infantil, situamos os conteúdos de formação operacional como diretamente relacionados às mudanças necessárias para formular a intencionalidade que guiará as ações educativas do professor, diante das manifestações da “criança difícil”, tendo em vista que esses conteúdos:

[...] dizem respeito aos conhecimentos que estão sob domínio do professor interferindo diretamente no desenvolvimento do aluno. Tais conhecimentos, presentes nas ações pedagógicas conduzidas pelo docente, *mobilizam na criança os processos psicofísicos naturais, elementares*, tendo em vista sua complexificação, expressa em processos culturalmente instituídos, superiores. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18, grifo nosso)

Assim, esses conteúdos dizem respeito ao “como ensinar” as crianças, considerando a compreensão dos mecanismos que viabilizam a aprendizagem, de acordo com as características do desenvolvimento da faixa etária em questão. No entanto, a intencionalidade guiada pelo domínio dos conteúdos de formação operacional direciona o professor em relação à *forma* como ele vai transmitir os conhecimentos a serem ensinados para o *destinatário* do ensino. Faz-se necessário ainda definir *o que* vai ser

ensinado que, como mostram as autoras, corresponde aos conteúdos de formação teórica, equivalentes aos conceitos a serem transmitidos. Destacamos que se incluem aqui os conteúdos relacionados à formação da personalidade, que também engendra conceitos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre os modos de se relacionar consigo mesmo e com os demais.

Ainda com base nas proposições de Martins e Marsiglia (2015), destacamos que a articulação entre os conteúdos a serem ensinados e os destinatários se dá ao considerarmos aquilo que o aluno já alcançou e domina sem ajuda (o que é) e os aspectos do conteúdo que ele está em vias de alcançar, mas ainda necessita ser instruído pelo professor nessa direção (o que deve ser), o que corresponde ao conceito de zona de desenvolvimento iminente, proposto por Vigotski (2001). Trata-se precisamente do conceito chave para atuar junto à “criança difícil”, uma vez que põe em relevo a relação entre “o que é” e o “que pode ser”, possibilitando o reconhecimento do movimento de superação das formas regulares de conduta que se evidencia nos atos efetivamente manifestos pela criança.

No entanto, não se trata de ensinar a “se comportar” de forma adequada, o que representaria uma epistemologização da proposição acima. De outro modo, referimo-nos ao reconhecimento da luta que envolve as inúmeras possibilidades de tendências de ações futuras, tendo em vista o incentivo de ações favoráveis para o desenvolvimento da criança e do grupo em que ela está inserida, em detrimento daquelas que se tornaram regulares e que precisam ser superadas devido ao seu efeito limitante para a criança e o seu coletivo.

Cabe ressaltar o aspecto volitivo presente na efetivação do ato do aluno em direção à dimensão que se encontra iminente em seu desenvolvimento. Ao se mover dos níveis efetivos de desenvolvimento para os alcances iminentes, a criança empreende um esforço psíquico cuja intensidade se dá de acordo com a condição de desenvolvimento em que ela se encontra. Esse esforço encerra a dimensão ativa e singular do aprendiz no processo de apropriação do conhecimento dirigido pelo professor. Iacobson (1970) analisa as relações entre o esforço volitivo e a formação da personalidade:

O princípio básico da pedagogia soviética, conforme o qual os processos correspondentes e as qualidades psíquicas se formam na atividade, recebe uma demonstração palpável e objetiva na esfera volitiva da personalidade. Precisamente graças a que o homem realiza atividades volitivas, realiza esforços, vence barreiras em si mesmo (rotina, preguiça, maus hábitos, etc.), assim como obstáculos no mundo que o rodeia, se formam qualidades tais da personalidade como a

capacidade de tomar decisões, a perseverança, a habilidade para dominar-se a si mesmo.⁵⁵ (IACOBSON, 1970, p. 427, tradução nossa)

No desenvolvimento infantil, como pontuamos no capítulo três, é na realização da atividade-guia que o esforço psíquico se manifesta de forma mais autônoma e intensa, o que aponta para a necessidade de que essa atividade oriente a organização dos conteúdos teóricos, de acordo com o período do desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Assim, a partir do enfoque vigotskiano, destacamos o esforço volitivo como uma das determinações do processo de aprendizagem para reafirmar o planejamento como elemento central para a organização das condições de ensino que mobilizem esse esforço, por meio da operacionalização da zona de desenvolvimento iminente na execução do ato de ensinar, buscando desenvolver um ensino cuja finalidade seja garantir a aprendizagem dos conteúdos teóricos por meio da aplicação dos conteúdos operacionais na prática pedagógica. Em outras palavras, a escola, por meio do planejamento, precisa cumprir sua função, identificando as condições em que o ato de ensinar se caracteriza como um ato volitivo dirigido, para mobilizar atos de aprender para esferas cada vez mais voluntárias do psiquismo dos alunos.

Desse modo, ao conduzir o grupo de crianças à realização de atividades com um nível de complexificação condizente com as suas condições de desenvolvimento, atuando junto às necessidades singulares que são evidenciadas durante a transmissão do conteúdo, criam-se possibilidades fecundas de formar, na conduta das crianças, tendências de ações valiosas para o seu desenvolvimento.

No entanto, a execução desse tipo de intervenção pedagógica requer um esforço volitivo também do professor. Esforço que encontra na sistematização do planejamento algumas diretrizes de ação. Ocorre, porém, que tais diretrizes não garantem a qualidade da mediação a ser efetivada nas interações com o aluno na medida que não representam uma descrição prévia de cada ato a ser adotado pelo professor. O planejamento de ensino é um fator interveniente no que se refere à qualidade da mediação, porém não garante sua efetivação, visto que, assumi-lo como possibilidade de detalhamento de todos os atos a serem manifestos pelo professor na situação concreta de em que ele atua junto ao aluno

⁵⁵ El principio básico de la pedagogía soviética, conforme el cual los correspondientes procesos y cualidades psíquicas se forman en la actividad, recibe una demostración palpable y objetiva en la esfera volitiva de la personalidad. Precisamente, gracias a que el hombre realiza actividades volitivas, realiza esfuerzos, vence “barreras” em sí mismo (rutina, pereza, malos hábitos, etc.), así como obstáculos em el mundo que lo rodea, se forman cualidades tales de la personalidad como la capacidad para tomar decisiones, la perseverancia, la habilidade para dominarse a sí mismo.

seria desconsiderar a primazia ontológica da realidade sobre o pensamento, pontuada no capítulo um desse estudo, por ser o planejamento de ensino uma elaboração teórica daquilo que se pretende efetivar durante a realização da prática pedagógica. Nesse sentido, cabe considerar que:

“[...] o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-se do postulado pela psicologia histórico-cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta. (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p. 363).

A imagem subjetiva das condições objetivas em que está se dando a situação de ensino orientará os atos que o professor vai realizar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. No entanto, o processo que levou à formação dessa imagem na subjetividade do professor não se expressa no planejamento de ensino em sua totalidade. Por mais que um planejamento de ensino preze por detalhar o que se pretende fazer para garantir que a aprendizagem ocorra, cada ato do professor vem carregado da totalidade do seu ser condensando suas concepções filosóficas e seu conhecimento científico em relação ao seu objeto de intervenção.

Essa reflexão se propõe a destacar a função ontológica do planejamento de ensino em oposição à recorrente epistemologização e burocratização dessa atividade, destituindo-lhe de sua função de bússola para que cada ato do professor em todas as interações com os alunos, esteja em consonância com os objetivos almejados. Nesse sentido, a interferência do planejamento nas ações do professor não pode restringir-se aos momentos da rotina destinados ao desenvolvimento de atividades em que se pretende ensinar um conteúdo previamente determinado, de outro modo, os objetivos formulados como fruto de uma reflexão consciente do professor precisam se tornar um componente de sua intencionalidade, orientando suas decisões na mais diversas circunstâncias que emergem do cotidiano escolar.

No presente estudo, não foi nosso objetivo analisar o registro do planejamento que a professora de Vítor elaborava para desenvolver sua prática; inclusive, evitamos questionamentos nesse sentido, com o intuito de minimizar os efeitos de nossa presença na conduta da professora. Entretanto, apesar de não termos contato com o registro do planejamento, observamos a efetiva realização da prática em questão, para extrairmos dela os aspectos condizentes com o problema aqui investigado e, conforme demonstramos

na análise dos episódios de interação conflitiva, notamos na conduta de professores e equipe escolar, a prevalência de atos cujo efeito não somente é contrário seus anseios em relação ao desenvolvimento do aluno, como também acirra os conflitos, tornando-os cada vez mais recorrentes. Essa constatação revela o descompasso entre o que se espera alcançar e o que está efetivamente obtendo-se por meio do trabalho pedagógico, remetendo-nos à ineficácia do planejamento de ensino.

A cisão entre o planejado e o vivenciado evidencia-se, também, ao retomarmos a dialética singular-particular-universal como referência para compreender a relação que se estabelece entre os níveis de planejamento quais sejam: educacional, escolar e de ensino, para que possamos relacionar o descompasso que se evidencia no âmbito do planejamento de ensino, as incongruências entre o que está proposto como planejamento educacional, planejamento formulado no âmbito do coletivo escolar e o planejamento de ensino. Em que pese os esforços dos profissionais responsáveis pelas diretrizes municipais no sentido de que a organização do trabalho a ser desenvolvido nas escolas tivesse os princípios da pedagogia histórico-crítica como fundamento teórico-metodológico, tanto o planejamento escolar, sistematizado na proposta pedagógica 2015); quanto no âmbito do planejamento de ensino, objetivado nas ações pedagógicas adotadas pelos professores, não expressam os princípios da referida teoria, conforme demonstramos nas análises dos aspectos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos manifestos na realidade estudada.

Referendando as proposições de Martins e Marsiglia (2015) de que a organização metodológica do trabalho pedagógico pautada pela tríade destinatário-forma-conteúdo oferece maior possibilidade de elaboração de um planejamento capaz de conduzir a práticas efetivamente desenvolventes, tomaremos essa tríade como referência para analisar aspectos gerais do planejamento escolar e de ensino. Nesse sentido, notamos que a fragilidade do conhecimento relacionado ao desenvolvimento dos alunos (destinatário) implicou a escolha de estratégias pedagógicas que acabam por favorecer manifestações infantis apontadas pelos professores como entraves ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, tais como: longos períodos de permanência das crianças assistindo vídeo, ocorrência de situações em que parte dos alunos devem permanecer em espera enquanto os demais realizam a atividade e, principalmente, o uso de recursos inapropriados para a promoção do desenvolvimento dos alunos no manejo das situações conflitivas.

No que se refere à forma e ao conteúdo observados na prática pedagógica aqui analisada, destaca-se a flagrante centralidade na expressão verbal como forma recorrentemente de estratégia pedagógica para intervir em detrimento da inserção de atividade-guia da faixa etária no planejamento. O jogo de papéis, que corresponde ao tipo de atividade que potencializa os saltos qualitativos no psiquismo infantil nesse período do desenvolvimento, não aparece sistematicamente inserido no planejamento de ensino, o que não condiz com os preceitos da pedagogia histórico-crítica por fundamentar-se nos preceitos da psicologia histórico-cultural.

É claro que a implementação de mudanças na prática pedagógica que subsidiem a organização de condições de ensino efetivamente voltadas para o pleno desenvolvimento dos alunos envolve uma sólida formação dos professores. Como nos mostra SAVIANI (2002), a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição para o salto qualitativo no trabalho educativo, de modo que esse passe a contemplar as dimensões epistemológica e ontológica do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que nos levou ao início desse estudo foi a necessidade desvelar as relações entre as situações em que o professor afirma que a conduta do aluno está obstruindo o trabalho pedagógico e a estrutura e o funcionamento da educação escolar. O que nos mobilizava nesse sentido era a frequência com que esse problema se repetia em nosso cotidiano de trabalho no ambiente escolar e a nossa concordância com os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que se refere à formação cultural dos indivíduos e ao reconhecimento da escola como espaço inerentemente formativo, tendo em vista que a influência que a educação escolar exerce sobre o processo de personalização dos indivíduos seja sistemática e intencionalmente organizada.

Em função dessa necessidade, iniciamos nosso caminho pela seara filosófica e pelas trilhas da disputa histórica que se estabeleceu em função da controvérsia entre as concepções essencialistas e existencialistas. Assim, compreendemos o processo de negação ou limitação dos alcances da razão humana, o qual contribuiu para a epistemologização da educação escolar e, conseqüentemente, para o esvaziamento do trabalho educativo. A análise desse cenário ideológico, por sua vez, nos levou a situar a associação direta entre a transmissão do conhecimento e a opressão como um componente ideológico do processo de fetichização da infância e, logo, de alienação da atividade do professor da educação infantil, identificados como fatores intervenientes no que se refere ao problema da conduta da criança no contexto escolar.

A partir do percurso analítico acima descrito, constatamos que a psicologia histórico-cultural nos traria elementos para compreender os mecanismos intersíquicos presentes nas interações entre os indivíduos envolvidos em situações em que essas queixas de comportamento se fizessem presentes, o que nos levou ao conceito de caráter e à dinâmica de sua formação, no que concerne ao problema da “criança difícil”. A partir daí tornou-se possível analisar o problema inicialmente delineado, tendo em vista diversos fatores que o influenciam.

Ao finalizarmos esse trajeto, identificamos esses elementos históricos, filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos em movimento na realidade observada, desde a controvérsia filosófica, agora manifesta como contradição na consciência individual, até as manifestações relacionadas à existência de regularidades e tendências embrionárias na conduta de nosso sujeito de pesquisa. É claro que a experiência vivenciada trazia muito

mais elementos do que conseguimos sistematizar nesse trabalho, entretanto nosso esforço para analisar o problema, considerando fatores diversos, vincula-se ao nosso posicionamento metodológico.

Posicionamo-nos em defesa de que tanto a personalidade do professor, como mostra Martins (2007), quanto a personalidade do aluno são fatores intervenientes no processo de ensino e no processo de aprendizagem, devendo ser considerados sistematicamente na elaboração didática do trabalho pedagógico. Como decorrência dessa afirmação, temos que os traços de caráter do professor interferem na forma e no conteúdo dos atos que ele irá manifestar nas interações com os alunos em todas as situações que ocorrem no cotidiano escolar e, por sua vez, tais manifestações irão constituir-se como fatores intervenientes na dinâmica de formação do caráter dos alunos.

Alegamos que a pedagogia histórico-crítica, como teoria pedagógica, traz elementos para que a escola cumpra esse papel, na medida em que, pautando-se em uma intencionalidade revolucionária, situa a escola como elemento mediador na totalidade social e posiciona-se em relação à forma como deve ser feita essa mediação na escola (a relação indivíduo-sociedade), subsidiando a atuação do professor.

No caso aqui estudado, cabe explicitar de maneira sistematizada, nosso esforço por garantir a coerência metodológica entre a adoção do procedimento de “estudo de caso” e os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético haja vista a necessidade de reafirmarmos que essa perspectiva teórico-metodológica não prescinde da análise dos problemas educacionais em suas manifestações individuais. Nessa direção, tomando como unidade mínima de análise a intencionalidade dos atos humanos, inicialmente, evidenciamos os pressupostos constitutivos da intencionalidade presente nos atos da pesquisadora no processo de definição dos procedimentos metodológicos, tendo em vista o objeto a ser investigado. Tais pressupostos mostraram a necessidade de resgatarmos o processo de constituição histórico-social da intencionalidade presente na educação escolar para analisarmos os efeitos desse processo na realidade observada. Em seguida se fez necessário ampliarmos a compreensão com relação aos determinantes intersíquicos do processo de formação da intencionalidade nos indivíduos, subsidiando a análise da intencionalidade presente nos atos manifestos pelos envolvidos nas situações observadas com base na unidade dialética forma-conteúdo, levando-nos a refletir sobre o papel do planejamento no processo de formulação da intencionalidade que orienta a prática pedagógica em suas dimensões epistemológicas e ontológicas.

Cabe ressaltar que as interações observadas corroboraram a nossa hipótese inicial de que a atitude dos professores diante das manifestações de Vitor potencializa os sintomas da crise, podendo contribuir, principalmente, para que essas manifestações, que seriam transitórias na conduta de Vitor, venham a se tornar traços regulares do seu funcionamento futuro.

No presente estudo, buscamos afirmar a personalidade e o caráter como frutos da formação cultural dos indivíduos que, portanto, têm na escola um de seus intervenientes fundamentais. Na educação infantil, o processo de epistemologização tem se manifestado articuladamente com o processo de fetichização da infância. Se, por um lado, a criança é vista como um ser natural que tende ao desenvolvimento espontâneo, necessitando apenas de um ambiente favorável a isso, e a intervenção do adulto é considerada prejudicial a esse desenvolvimento, por outro lado temos a crescente patologização e medicalização infantil que denuncia os limites das práticas educativas espontaneístas, as quais têm trazido consequências desastrosas para o desenvolvimento das crianças.

A partir do discurso vigente, avoluma-se na educação infantil a preocupação com a reprodução da cidadania – pelo menos no nível do discurso de formar cidadãos conscientes – e com as formas de assumir o lugar de facilitador, atribuído ao professor para que o desenvolvimento infantil se dê sem impedimentos. Mesmo após vinte anos da inserção da educação infantil no segmento educacional o resultado disso, na prática, é um funcionamento ainda bastante limitado pela primazia da função de cuidado e atenção à criança durante o período em que os pais não estão com ela.

Desconhecendo esse cenário ideológico, a formação do professor em relação aos postulados da pedagogia histórico-crítica fica comprometida, pois a compreensão dessa teoria requer um amplo entendimento tanto da conjuntura em que essa teoria se insere quanto do processo histórico pelo qual a educação tem passado. O enfrentamento dessa contradição por parte do professor envolve o reconhecimento do papel que a educação exerce na formação dessa criança, bem como o lugar que ele deve ocupar nesse papel.

A afirmação segundo a qual ensinar, intencionalmente, conteúdos escolares às crianças pequenas é oprimi-las, além de esvaziar o trabalho do professor, abrindo espaço para práticas cotidianas em que prevalecem as ações alheias ao desenvolvimento infantil, tem também eliminado uma contradição essencial que deve haver entre professor e aluno. Essa contradição, referida por Martins e Lavoura (2017), caracteriza o duplo trânsito na relação ensino-aprendizagem e sua eliminação tem feito com que o professor, na

educação infantil, busque se aproximar da condição da criança, atribuindo um caráter positivo a essa aproximação. No entanto, como mostram os autores, é justamente a igualdade entre professor e aluno que impede o movimento da aprendizagem, pois se não há contradição não há movimento.

O receio da opressão é pontuado como motivo para que o professor se iguale à criança, pois mostrando-se diferente ou superior ele estaria oprimindo-a. O que defendemos é que a relação entre professor e aluno não será opressora se, no lugar de se colocar como antagonico ao aluno, o professor se considere o oposto complementar, ou seja, o elemento contraditório da relação. A eliminação da diferença entre professor e aluno, ao contrário, contribui para limitar o desenvolvimento deste, já que elimina a contradição que é o motor do movimento que leva à aprendizagem. O que temos é que a abordagem da aprendizagem como um processo meramente epistemológico tem descaracterizado esse processo, comprometendo diretamente a qualidade da mediação.

Fazendo frente a tudo isso, vemos na intencionalidade revolucionária que guia as propostas, tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da psicologia histórico-cultural, a orientação em relação ao reconhecimento de que a educação escolar é palco de uma luta, não apenas porque a escola é uma instituição social e, como tal, insere-se na disputa pela hegemonia de como deve se dar a sua organização e funcionamento e do tipo de formação a ser oferecida aos indivíduos, mas também porque o fazer pedagógico, a atividade educativa, é uma prática de luta e, nessa luta, cada ato do professor representa um movimento que interfere a favor de alguns aspectos do desenvolvimento do aluno e contra outros.

No entanto, toda luta requer preparo. Luta sem preparo torna-se briga e, nesse caso, o desgaste é muito maior e o resultado bem menos efetivo. Preparar-se para lutar exige domínio de técnicas, táticas e conceitos sobre como agir nas mais diversas circunstâncias. Analogamente, o trabalho educativo requer ações estratégicas fundadas em uma intencionalidade clara e firmemente assumida. Sendo assim, não é possível prescrever receitas com um passo-a-passo; pois, se pararmos no meio da luta para verificar qual seria o próximo passo, tomaremos um golpe. Quando estamos na luta temos de agir. O preparo se dá antes da batalha e, por mais que estejamos preparados, o enfrentamento sempre traz situações que não pudemos prever. Apesar da possibilidade do imprevisto, precisamos agir no sentido da sua resolução e o que garante a coerência

entre as nossas ações e os resultados que queremos alcançar é, justamente, a incorporação dos objetivos por meio de um preparo sólido e consistente.

O reconhecimento da prática educativa como luta requer, entretanto, a afirmação da dimensão ontológica da Educação Escolar e, assim, faz-se necessário assumir que o professor não ensina conteúdos, ensina aos alunos por meio da transmissão de conteúdos. Nesse sentido, consideramos que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural nos permitem não somente reconhecer a dimensão ontológica da educação escolar como, principalmente, realizar um trabalho pedagógico pelo qual é possível organizar sistematicamente a influência que se pretende exercer sobre a formação da personalidade dos alunos. Sendo essa influência é inerente à atividade educativa, necessitamos assumir o compromisso de dirigi-la intencionalmente. Esperamos que esse trabalho seja um bom começo para a identificação de alguns caminhos nesse sentido, assim como foi para nós o processo de sua elaboração.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. O existir humano não é sem educação. In: MARTINS, Lígia Márcia et al. *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 91-118.
- ALMEIDA, J. L.V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino aprendizagem. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.
- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- ANTUNES, A. Saiba. In: _____. *Saiba*. [CD]. São Paulo: BMG, 2004.
- ANTUNES, M. A. M.. Psicologia e Educação no Brasil: Um Olhar Histórico-Critico. In: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makito. *Psicologia Escolar Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.
- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002. 230 p.
- BARROCO, S. M. S.. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. In: DUARTE, N. et al. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 169-194.
- BEATÓN, G. A. A dinâmica causal do das alterações do processo de formação da personalidade. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M.S. *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá, Eduem, 2009. p. 151-180.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil*. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 00 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: Mec/sef, 1998. 101 p. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de la formación de la personalidad. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 103-124.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 207-246.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, Maria Aparecida Afonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996. 264 p.

COUTINHO, C. N. *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DIAS, L. C. D. *Considerações acerca do transtorno de conduta*. 2012. 19 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49109/000828783.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 18 abr. 2016.

DUARTE, N. et al. *Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001. 353 p.

DUARTE, N. *A Individualidade Para Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, [online], v. 19, n. 44, p.85-106, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 12 dez. 2016.

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: DUARTE, N. *Marxismo e educação debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 203-221.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 103-124.

ENGELS, F.; MARX, K. Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Tradução: Luis Carlos de Castro E Costa. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001. p. 5-98.

FELDSTEIN, D. I. Psicologia de la educacion y psicologia de la personalidad. In: PETROVSKI, Arthur V. *Psicología evolutiva y pedagogia*. México: Editorial Letras, 1983. p. 287-325.

FERRACIOLI, M U.; TULESKI, S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica "as concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de

- comportamento regrado. In: MARSIGLIA, A. C. G. et al. *Infância e Pedagogia Histórico Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 35-70.
- FRELLER, C. C. *História de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GALPERIN, P Y. *Introducción a la psicología: um enfoque dialéctico*. Tradução: Angela Bustamente. Madrid: Pablo Del Rio Editor, 1976.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 50 p.
- KONDER, L. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. São Paulo: 2009.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 25. ed. Brasília: Brasiliense, 2008. 83 p.
- KOSIK, K. Pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 13-25.
- LAVOURA, T N.; MARTINS, L M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p.531-541, set. 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- LEONARDO, N S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s.l.], v. 19, n. 1, p.163-171, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000100163&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- LEONTIEVE, A. N. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 2006. p. 54-84.
- LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 103-124.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencia del Hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978b. p. 277-302.
- LIMA, R. A. Trabalho, alienação e fetichismo: categorias para a compreensão marxiana do Estado e do político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [s.l.], n. 17, p.7-42, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2015.

- LIUBLINSKAIA, A. e. *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.
- LOWY, M. Um Marx insólito. In: MARX, K. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 13-19.
- LURIA, A. Papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênica. In: LEONTIEV, A. N. et al. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 107-125.
- MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. In: MEIRA, M. E. M. et al. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 63-86.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001/2010.
- MARINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MÁRKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARTINS, L. M. (Org.). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: DUARTE, Alessandra Arce e Newton et al (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.
- MARTINS, L. M. *A formação Social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução: Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1. Tomo I.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- MARX, Karl. **Sobre o Suicídio**. 1ª São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2002. 133 p. (Coleção L&PM pocket). Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal.
- MAURA, V. G. et al. Formaciones psicológicas de la personalidad. In: MAURA, V. G. et al. *Psicología para Educadores*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995. Cap. 8. p. 255-291.

MENDOZA, F. M. La educación y el desarrollo. In: MENDOZA, Franklin Martinez et al. *La educación clínico-educativa en la edad preescolar*. Habana: Pueblo y Educación, 2002. Cap. 1. p. 1-12.

MERLIN, V. C. El carácter. In: PETROVSKI, A. V. *Psicología General*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1970.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

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: Vozes, 2005. p. 25-51.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. In: MARTINS, L. M. et al. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90. (Coleção Educação Contemporânea).

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. e Educ.*, São Paulo, v. 27, p.71-100, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PATO, M. H. S. *Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.

PATTO, M. H. S. *Para uma crítica da razão psicométrica*. *Psicol. Usp*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.1-2, mar. 1997.

PETROVSKI, A. V. *Psicología General*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1970.

PONCE, A. *Escola e luta de classes*. Tradução: José Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 198 p.

PRADO JÚNIOR, C. *Dialética do Conhecimento: história da dialética/ lógica dialética*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1960.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSLER, J. H. A dimensão retórica e valorativa do núcleo teórico-conceitual do ideário construtivista. In: ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 141-243. Coleção Educação Contemporânea.

- RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. Tradução: Augusto Vidal Roget. México: Editorial Grijalbo, 1963.
- RUBINSTEIN, S. L. *El desarrollo de la psicología: principios y metodos*. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1979. 470 p.
- RUBINSTEIN., S. L. *Princípios de psicologia general*. México: Editorial Grijalbo, 1967.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 247 p. (Coleção Educação Contemporânea)
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. Cl. et al. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 223-290.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. et al. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal; Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jun. 2015.
- SENNET, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. Tradução: Marcos Santarrita.
- SILVA, L. R. F.. Transtorno da conduta: uma oportunidade para prevenção em saúde mental. *Interface: Botucatu*, p.165-173, mar. 2011.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000100013>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- SMIRNOV, A., et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 419 p.
- SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas*. 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. São Paulo: Centauro, 2002. 33 p. Tradução: Rubens Eduardo Frias.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. v. 1.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. Eugênia Melillo. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M.; SOUZA, M. P. R. *Psicologia e Educação: desafios teórico práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VENGUER, L. *Temas de psicologia pré-escolar*. Habana: Editorial Científico, 1976.

VIEGAS, L. S. Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: fundamentos de defectologia*. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Cofás, 1997. v. 5. 301 p.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561 p. (Coleção Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. Sobre a dinâmica de formação do caráter infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, dez. 2006. Tradução: Zoia Prestes. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1615/1239>>. Acesso em: 17 maio 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 103-124.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - RELATÓRIO DA REUNIÃO COM A REPRESENTANTE DO SETOR RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

No dia 07/08/2015 a pesquisadora foi recebida pela representante da Secretaria Municipal de Educação para esclarecer dúvidas em relação ao projeto, enviado anteriormente para o órgão, e definir a instituição em que a pesquisa seria desenvolvida, tendo em vista seus objetivos.

A conversa, inicialmente, foi de esclarecimento para a profissional da prefeitura, no tocante aos referidos objetivos da pesquisa e ao objeto de estudo por parte da pesquisadora. Em seguida, a profissional informou tratar-se realmente de um problema enfrentado por algumas escolas, de forma que ela teria quatro escolas como principais indicações a serem feitas para o desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, quatro instituições em que o problema abordado na pesquisa estaria evidenciado, ficando a critério da pesquisadora escolher entre as quatro escolas.

Ao dar a informação sobre as escolas sugeridas, a profissional da prefeitura explicou que a Secretaria de Educação mantém uma organização em que se dá o acesso a informações deste tipo nas escolas, por conta de seus profissionais estarem em contato com as demandas das instituições. Então, ela informou que a prefeitura recebe demanda de queixa de comportamento nessa faixa-etária (0 a 5 anos) e que, praticamente em todas as escolas, há uma ou outra questão que chega à Secretaria como pedido de auxílio e/ou de orientação. Mas havia essas quatro escolas que seriam as que tem apresentado maior incidência de queixas levadas à Secretaria de Educação com relação ao comportamento das crianças; elas têm, maior necessidade de envio de profissionais especialistas da Secretaria de Educação voltados a auxiliar nessas questões de comportamento. Entre essas quatro escolas, foi informado pela profissional que, em uma delas, havia uma diretoria que poderia estar mais disponível, porém, demonstrou preocupação com a localização distante da escola. A pesquisadora informou que esse não seria um problema, pois o importante seria buscar uma escola que estivesse mais próxima do problema pesquisado, do objeto de pesquisa.

A pesquisadora, então, pediu para que a profissional indicasse qual seria a escola com diretora mais disponível entre as quatro instituições propostas pelo volume de queixas e demandas trazidas àquela secretaria, relativas ao comportamento de crianças na faixa de 0 a 5 anos. Assim, a profissional indicou à pesquisadora a escola em que a pesquisa foi realizada. A profissional ainda informou que a Secretaria de Educação está tentando fazer um trabalho de mudança na postura pedagógica, uma vez que boa parte das queixas de comportamento que chegam à secretaria tem a ver com questões *pedagógicas* – e não com problemas individuais das crianças. A profissional demonstrou ter clareza em relação a isso, mas admitiu que, realmente, a Secretaria enfrenta, por vezes, situações de queixas, recebendo demanda das escolas no sentido de auxiliar na condução do trabalho pedagógico devido aos problemas com comportamento das crianças, mesmo na Educação Infantil (0 a 5 anos). Por fim, a pesquisadora agradeceu a profissional e informou, então, que iria entrar em contato com a escola indicada para se apresentar-se à direção e solicitar sua autorização para a realização da pesquisa. Caso não fosse autorizado, ficou combinado que a pesquisadora retornaria à Secretaria para pedir indicação de uma outra instituição.

APÊNDICE 2 - RELATÓRIO DA 1ª REUNIÃO COM A DIREÇÃO DA ESCOLA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.

O primeiro encontro com a direção da escola foi realizado em 20/08/2015. A pesquisadora dirigiu-se à instituição com o objetivo de conversar com a direção sobre a pesquisa. O diálogo teve início com a apresentação da pesquisadora que falou falando sobre o objeto da pesquisa. A diretora ouviu com atenção e informou que a escola enfrentava muitos problemas relacionados a “*limites*”. Muitas crianças tinham questões, comportamentos complicados devido à falta de limites e ela via muito problema na postura dos pais em relação a isso.

A pesquisadora explicou que a proposta da pesquisa era a de ter um foco em relação a esses comportamentos considerados “difíceis” e que complicam a prática pedagógica do ponto de vista dos professores. A pesquisa iria caminhar no sentido de, primeiramente, identificar com os professores, entre todas as crianças matriculadas, qual delas seria por eles indicada como sendo aquela que eles julgam que costuma agir de modo a comprometer o trabalho pedagógico. Feito isso, a pesquisa se daria com foco nessa criança, definida pelo grupo de professores. A diretora comentou que, pela experiência já de alguns anos, que ela tem com Educação, ela vê que esta questão está cada vez mais difícil, que as crianças estão cada vez mais “sem limites”, os pais cada vez mais perdidos em relação à condução da educação dos seus filhos. Disse também que esse problema acaba refletindo na escola.

A diretora falou um pouco sobre sua própria história pessoal, mencionando ser mãe de gêmeos, um menino e uma menina, e que ela mesma observa que o modo como ela conduziu a educação dos dois, de forma diferente, levou a consequências diferentes. Ela exemplifica dizendo que, na educação da menina, ela foi mais severa, mais exigente. Hoje os filhos são adolescentes e ela tem muito menos problemas com o comportamento da menina. Já com o menino ela foi mais displicente, evitando frustrá-lo e fazendo suas vontades. Hoje ela tem um adolescente cujo comportamento é complicado, que a desafia o tempo inteiro e tem oferecido bastante dificuldade para a sua condução da educação dele como mãe. Ela afirma que consegue compreender claramente todo o processo que levou a isso, pela postura diferente que ela assumiu frente a cada um dos filhos. Com a menina ela teve uma postura e com o menino ela teve outra. O relato dela é que hoje ela observa essa consequência.

Então, a diretora segue falando que essa pesquisa é muito interessante para a escola, porque é um problema que a escola tem, cada vez mais, enfrentado. Na avaliação dela, os pais precisam de muita orientação. O que mais a preocupa, em relação a isso, é que por vezes os pais estão desorientados e isto se reflete no comportamento das crianças. Ela também observa que alguns educadores tem uma postura que ela se referiu como sendo “bem complicada”, pois, acabam ampliando esse tipo de problema de comportamento das crianças por não saber lidar com algumas situações.

A pesquisadora agradeceu e pediu que a gestora assinasse a documentação para ser enviada ao comitê de ética, para que a pesquisa pudesse ser autorizada. Em seguida, foi agendada uma reunião com os professores para que a pesquisadora pudesse apresentar a pesquisa e também verificar se haveria disponibilidade dos mesmos para participar. A pesquisadora agradeceu e concluiu o encontro com a direção.

APÊNDICE 3 - RELATÓRIO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA OS PROFESSORES NA HORA-ATIVIDADE

A reunião para apresentação da pesquisa para os professores foi realizada em 08/10/2015. Inicialmente, a pesquisadora explicou que sua pesquisa buscava conhecer a rotina da escola com o foco de análise nas situações em que as crianças se comportam regularmente de uma forma a comprometer a prática pedagógica do ponto de vista do professor. Os professores, então, começaram a falar sobre esse problema. Uma professora falou do quanto ela está cansada e como esse problema é presente na escola, afirmando que “*Hoje em dia os pais não fazem nada, eles jogam tudo para a gente*”. Outra Professora também se manifestou, dizendo que “Estava muito cansada, porque as crianças não respeitam mais a professora”. Uma terceira professora mencionou uma criança de 2 anos e meio que tem oferecido muita resistência às orientações dos adultos, chegando, inclusive, a cuspir a comida no orientador pedagógico na hora da refeição pelo fato de ele ter solicitado que a criança comesse. Nesse momento a pesquisadora comentou que ela também atuou na Educação Infantil e, por isso, identificou a necessidade de estudar esse problema. A auxiliar da secretaria da escola, mencionou o quanto ela está assustada com a mudança de comportamento das crianças, dizendo que, cada vez mais, as crianças estão sem limites e que ela, como profissional de Educação há muitos anos (próxima de se aposentar), sentia-se muito preocupada porque as famílias não têm mais controle sobre seus filhos, mesmo que eles estejam ainda bem pequenos. Nesse momento, outra professora mencionou haver muitos alunos com esse problema. Ela falou sobre o quanto estava cansada e mencionou a seguinte expressão: “Olha, bem, pesquisar é muito bonito, mas nós estamos precisando de ajuda, nós não aguentamos mais”. A pesquisadora mencionou que após o término da pesquisa, haveria uma devolutiva em relação às análises desenvolvidas e que se houvesse interesse e disponibilidade, esse retorno da pesquisa poderia ser organizado como atividade formativa. A auxiliar de direção mencionou que estava cada vez mais espantada com a mudança de comportamento das crianças e citou sua dificuldade para intervir nas situações de conflito em que as crianças não querem atender a orientação do adulto. Referindo-se a um aluno ela afirmou: “Tem um menino aqui que só por Deus... Então. Eu vou bater de frente com esse menino? Eu não moro aqui no bairro. O menino mora no bairro. Eu venho aqui todo dia. Esse menino vai crescer. Eu vou bater de frente com ele? ”

Uma das professoras presentes na reunião, disse à pesquisadora que as dificuldades do trabalho com as crianças têm aumentado muito. Tecendo críticas à postura das famílias em relação a essas crianças ela afirmou que quando as crianças estão na última etapa da educação infantil o problema fica mais nítido, mas que para ela já é possível perceber quando a criança vai ficar assim desde a segunda etapa em que as crianças estão com 2 anos, pois, segundo ela: “pelo comportamento da criança nessa idade já dá pra ver que vai dar problema quando estiver maior”.

A pesquisadora perguntou ao grupo se poderia, então, realizar a pesquisa naquela escola e os professores presentes afirmaram que sim, que achavam interessante que essa pesquisa fosse desenvolvida na escola e que, inclusive, gostariam de obter ajuda sobre o assunto. A pesquisadora agradeceu ao grupo e finalizou a reunião.

Após a conclusão da reunião com as professoras a pesquisadora foi informar a gestora que houve aprovação da realização da pesquisa por parte das professoras. A gestora disse achava que seria importante para a escola a realização dessa pesquisa e perguntou se a pesquisadora poderia fazer uma palestra para os pais, argumentando que assim a pesquisadora já poderia se apresentar e informar aos pais sobre a realização da pesquisa. A pesquisadora se prontificou a realizar a palestra e definiu, juntamente com a gestora os objetivos e a data em que seria realizada essa atividade.

APÊNDICE 4 - RELATÓRIO DA PALESTRA COM OS PAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A palestra com os pais sobre desenvolvimento infantil foi realizada no dia 12/11/2015 e teve como objetivo falar sobre o desenvolvimento infantil e ouvir os pais em relação às dúvidas e problemas enfrentados na relação com a criança faixa-etária de 0 a 5 anos. A palestra foi realizada em dois períodos: de manhã, das 7h45 às 8h35, e à tarde, das 15h30 às 16h20. No período da manhã houve uma participação em torno de 45 pais, mães e familiares das crianças. No período da tarde, contabilizou-se a presença de 38 participantes.

A pesquisadora iniciou falando sobre o desenvolvimento desde bebê a personalidade está em formação. Uma participante perguntou se a personalidade não seria algo inato, se a criança já não nasceria com ela. A pesquisadora respondeu que iria apresentar uma teoria que defendia que personalidade se forma ao longo do desenvolvimento, como fruto desse processo.

Um dos participantes mencionou que costuma dar orientações a seu filho, tentando conduzir o comportamento da criança de 4 anos, porém, a mãe o desautoriza, retirando suas ordens. Ele quis saber quais seriam os efeitos disso, se isso poderia provocar alguma patologia no futuro. A pesquisadora explicou que, em geral, esse tipo de situação pode gerar confusão para a criança, porque ela perde a referência de qual é o comportamento correto quando há dois adultos que são referências para ela dando informações contraditórias entre si. O ideal seria evitar expressar contradições quanto as orientações a serem dadas para a criança na frente dela e que não se desautorizem mutuamente.

Uma participante do período da manhã mencionou que estava enfrentando muita dificuldade com sua filha e que ela já tinha percebido o porquê de criança estar fazendo muita birra, se jogando e tendo comportamentos fisicamente inadequados sempre que ela queria algo e os adultos não atendiam sua vontade. Essa mãe, porém, disse que já havia percebido isso e, em casa, já estava controlando o comportamento da criança, deixando-a de lado, ou seja, quando a criança começava com esses comportamentos, ela saía de perto e isso já tinha melhorado. A dúvida dessa mãe dizia respeito às situações em que ela estava com a criança em locais públicos, como por exemplo shoppings, festas, etc. Nessas ocasiões, a mãe não estava conseguindo ter a mesma postura que tinha em casa e a criança mostrava continuar com os comportamentos inadequados de birra, deitando-se no chão e esperneando em situações e locais públicos. A dúvida da mãe era o que ela poderia fazer para evitar situações assim. A pesquisadora respondeu que a própria mãe, na sua pergunta, já apresentou parte da resposta, na medida em que informou que, em casa, ela consegue controlar ao sair de perto da criança. Aí estaria a chave para solucionar ou para minimizar esses comportamentos, porém, em uma situação pública está envolvida a possibilidade de constrangimento por parte do adulto e que isso poderia ser o fator que está dificultando. Uma possibilidade de superação estaria em se sobrepor a esse constrangimento e, também em local público, conseguir não dar atenção para esses comportamentos da criança que inicialmente poderiam piorar, mas que, a médio prazo, tenderiam, então, a diminuir, mesmo num contexto coletivo, em um espaço público.

Depois dessa dúvida, um pai mencionou que gostaria muito que sua esposa estivesse ali assistindo a palestra porque, na sua avaliação, ele tem conseguido conduzir a educação da criança, porém, a esposa, não. E ela atribui a ele os problemas de comportamento da criança. Em seguida, outro participante mencionou estar preocupado com alguns comportamentos, tendo em vista a faixa etária das crianças, e perguntou: “Mas isso não é deles? São tão pequenos! ”. A palestrante respondeu que, na perspectiva em que ela trabalha, os autores afirmam que todos os comportamentos humanos são desenvolvidos após o nascimento, por meio das relações que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, as diferenças, as características individuais não definem comportamentos específicos. Por exemplo, uma criança agitada não necessariamente vai expressar essa agitação fazendo birras. Então, isso é, sim, da criança, a medida que se trata de uma expressão que ela está apresentando, porém, não *nasceu* com ela, ela não está “destinada” a agir assim para sempre. Concluiu afirmando que a superação desses conflitos ou situações de dificuldade para o desenvolvimento tem que se dar na própria compreensão do comportamento da criança e na mudança de comportamento do adulto.

Uma participante disse que não sabe mais o que fazer com seu filho de 3 anos. Ela afirma que a criança é dócil em alguns momentos, porém, quando contrariado, grita de forma desesperadora, chegando às vezes a vomitar. Apesar de tê-lo matriculado, ela afirma que não leva seu filho todos os dias da semana na escola porque fica “com dó da professora “ por pensar que para ela, que é mãe, já muito difícil ficar só com ele, imagina como é para a professora que tem outras crianças para cuidar. A pesquisadora ponderou que compreendia a angústia trazida pela mãe, no entanto, esclareceu que as crianças pequenas buscam ter suas vontades atendidas de forma imediata, cabendo aos adultos orientá-las no sentido de estabelecer quais dessas vontades podem ser atendidas rapidamente, quais delas requerem espera e, ainda, quais vontades manifestadas pela criança que não podem ser atendidas.

Quando as crianças percebem que existem coisas que elas podem fazer que leva os adultos a atender suas vontades imediatamente, elas certamente o farão. Portanto, em situações como essa relatada pela mãe, o desafio do adulto é encontrar formas de agir que torne desnecessário o comportamento inadequado e, ao mesmo tempo ensine outras formas de interação para a criança. Em seguida, a pesquisadora agradeceu a participação de todos e encerrou a palestra.

Após o encerramento da palestra, a pesquisadora teve uma breve reunião com a gestora organizar um cronograma da pesquisa. A gestora disse que para o ano letivo de 2015 já não dava mais para iniciar nenhuma atividade “externa”, pois, estavam todos muito envolvidos na organização da festa de encerramento das aulas, mas que gostaria que a pesquisadora fizesse uma palestra para os professores no planejamento pedagógico que seria no mês seguinte. A pesquisadora pediu à gestora para que elas pudessem combinar por email uma data em que fosse possível essa participação.

APÊNDICE 5 - RELATÓRIO DE PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO 2016 DE ATIVIDADES DOS PROFESSORES.

A participação da pesquisadora no planejamento 2016 se deu em atendimento a uma solicitação da gestão da escola que demonstrou sua preocupação com a postura adotada por alguns professores/recreacionistas/funcionários no que se refere ao trato com as crianças que, com frequência, oferecem resistência para atender as orientações dos adultos. Partindo dessa solicitação e dispondo de 40 minutos para essa atividade, organizou-se uma estratégia de sensibilização/reflexão sobre a dinâmica interpessoal presente na relação adulto/criança à luz da psicologia histórico-cultural.

A pesquisadora deu início à atividade exibindo um vídeo⁵⁶, intitulado “Vida Maria”, que aborda a relação entre mãe e filha, evidenciando o processo de reprodução de alguns comportamentos padronizados por parte da filha, quando ela se torna mãe.

Após o vídeo, a pesquisadora perguntou aos participantes se seria possível estabelecer alguma relação entre a história apresentada e a atividade desenvolvida por eles na escola. Inicialmente as falas afirmavam que o vídeo mostrava uma realidade precária, associando os comportamentos padronizados, repetitivamente reproduzidos no vídeo, à falta de informação ou à ignorância dos personagens apresentados na história. Ao notar o predomínio de falas que revelavam a ausência de associações entre a relação adulto/criança apresentada no vídeo e a relação adulto/criança que é inerente à atividade profissional de todos presentes, a pesquisadora perguntou ao grupo se o fator determinante para a reprodução de comportamentos seria a ignorância, ou seja, se seria somente as pessoas com pouco acesso à informação e em situação de extrema desvantagem social que estavam suscetíveis a reproduzir comportamentos dos adultos com os quais conviveram na infância.

A partir desse questionamento, começaram a surgir relatos da infância por parte de alguns participantes, destacando a influência que alguns adultos tiveram em sua formação. Uma funcionária relatou que, por vezes, percebe o quanto oferece às crianças um tratamento semelhante àquele que recebera em sua infância, afirmando que teve uma boa educação, pois se tornou uma “pessoa de bem” e quer o mesmo para as crianças da escola. Em seguida, aos poucos, os participantes foram expressando associações que revelavam que, atualmente, eles também reproduzem padrões de comportamento de adultos que estiveram presentes na sua infância.(internalização)

Após essa reflexão, uma das professoras perguntou à pesquisadora sobre como ela deveria agir numa situação em que uma criança não está obedecendo, não está realizando o que ela está pedindo, oferecendo, inclusive, resistência física. A pesquisadora explicou que o domínio do corpo também é aprendido e que, em alguns momentos, a criança tem reações físicas que podem colocar em risco ela própria ou aos demais, então, cabe, sim, ao adulto, inclusive ao professor, conter alguma manifestação física dessa natureza. Porém, a pesquisadora esclareceu que isso é muito diferente de segurar a criança de forma hostil, trata-se de ensinar o controle corporal, devendo ser estratégia adotada pelo professor como uma ação pedagógica e não como uma reação emocional desencadeada pelo comportamento inadequado da criança.

Em seguida, diretora perguntou: “Como é que a gente pode fazer quando a mãe procura a direção para falar que a professora veio reclamar com ela em relação ao comportamento da criança e diz que a professora falou que o filho dela vai ser um bandido? ”. Diante dessa pergunta, feita pela diretora com base em uma situação que realmente ocorreu na escola, a resposta da pesquisadora foi no sentido de que o diálogo com os pais e familiares requer muitos cuidados por parte dos professores, sendo necessário que o professor organize sua fala de forma técnica e científica, de modo que fique claro que não se trata de um mero julgamento moral da criança ou da educação que ela recebe nas relações familiares.

Diante dessa observação, outra professora disse: “Ah, mas, hoje em dia, a gente não tem mais respeito. A gente vai reclamar do comportamento da criança e os pais brigam com a gente.

⁵⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrl>

Não é fácil. E nós trabalhamos com muitas crianças ao mesmo tempo. Tudo isso que você está falando, aí na palestra, é muito bonito, mas a gente trabalha com um monte de crianças, a gente não tem apoio”.

Considerando a intervenção dessa professora, a pesquisadora afirmou que compreende e compartilha da angústia revelada em sua fala, reconhecendo que ser professor nas condições que temos em nosso país, atualmente, é realmente um imenso desafio. A pesquisadora afirmou que existem fatores que prejudicam a qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos profissionais da educação, sob os quais nós não temos governabilidade direta para intervir. No entanto, a pesquisadora falou que alguns conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil podem nos auxiliar a formular estratégias de intervenção mais eficazes com vistas à superação de conflitos vivenciados no cotidiano de trabalho com as crianças e que os espaços coletivos de reflexão e estudo são fundamentais para a aquisição desses conhecimentos.

Nesse momento a atividade já havia extrapolado o limite de tempo inicialmente estabelecido. A pesquisadora agradeceu a participação de todos e a atividade foi encerrada.

APÊNDICE 6 - RELATÓRIO DE REUNIÃO COM A DIREÇÃO PARA ORGANIZAR A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA DEFINIÇÃO DO CASO.

O diálogo com a gestão da escola, para retomar as atividades e realizar a aplicação do questionário para definir o caso que seria observado se deu no início do primeiro semestre de 2016. A diretora combinou com a pesquisadora que o questionário seria aplicado durante a hora-atividade e definiu a data para a realização dessa atividade.

Durante o diálogo a diretora fez algumas queixas em relação às dificuldades que a escola vem enfrentando relacionadas ao “comportamento das crianças”, destacando, por exemplo, as situações de ocorrência de “mordidas em excesso” que estavam sendo alvo de problemas em uma das salas de berçário.

A diretora informou que as funcionárias dessa sala pediram para que a pesquisadora desse um apoio, indo conversar com a equipe da sala, pois havia queixa de um pai com relação a ocorrência de mordidas e, segundo ela, ele estava cobrando da equipe “*punição aos culpados*”. Atendendo à solicitação da diretora, a pesquisadora dirigiu-se à sala mencionada para conversar com equipe.

Ao chegar na porta da sala, via-se um edredom no chão, sobre o qual estavam sentados nove bebês de 18 meses a 2 anos e 3 meses. As duas funcionárias ali presentes estavam realizando troca de fraldas em um balcão ao canto da sala e se comunicavam de longe com as crianças que estavam no edredom, dizendo que eles não puxassem o cabelo do coleguinha ou que eles ficassem sentadinhos, dando orientações verbais diversas de acordo com o que elas observavam que as crianças estavam fazendo.

A pesquisadora se apresentou e se colocou à disposição da equipe. Uma das funcionárias, sem sair do fundo da sala, perguntou em voz alta se a pesquisadora poderia ajudá-las, porque estava ocorrendo muitas mordidas e alguns pais estavam “*revoltados*”. Havia muito ruído na sala e alguns bebês estavam chorando. A pesquisadora sentou-se junto às crianças, começou a cantar uma música infantil. As crianças começaram a tentar imitar os gestos e cantar a música que a pesquisadora estava cantando, fazendo com que diminuísse o ruído do ambiente. As funcionárias concluíram a troca de fraldas e uma delas informou às crianças que todos iriam brincar no tanque de areia.

A pesquisadora acompanhou a turma até o tanque de areia e continuou conversando com a funcionária que lhe falava: “*alguns pais não entendem que eles estão nessa fase de morder*”. Ela continuou dizendo que elas trabalham em três profissionais, entretanto, durante o período observado somente duas estavam com o grupo de crianças, estando a terceira realizando atividades relacionadas à organização de lembrancinhas para festas e outras questões burocráticas.

Chegando ao tanque de areia, as crianças tiravam seus sapatos, seguiam a orientação de deixá-los um ao lado do outro e entravam na areia. As funcionárias permaneceram do lado de fora do tanque conversando entre si sobre assuntos diversos e tentando controlar verbalmente o comportamento das crianças quando notavam que elas estavam fazendo ou iam fazer alguma ação inadequada. Enquanto isso, um aluno pegou uma pá de areia e jogou na cabeça de uma aluna. A funcionária gritou o nome da criança e se aproximou dizendo que “*Não podia fazer isso com a amiguinha*”. As funcionárias, então, começaram a se queixar de que as crianças estavam muito agitadas, havia muitas mordidas na turma e que elas não sabiam como proceder.

A pesquisadora perguntou se as funcionárias identificavam em quais momentos da rotina se dava a maior ocorrência de mordidas. Uma funcionária respondeu que ainda não tinha prestado atenção nisso. A pesquisadora mencionou que os momentos em que as crianças ficam sem a estimulação direta de, pelo menos um adulto, como, por exemplo, na hora da troca de fraldas ou mesmo ali, nos brinquedos do parque e no tanque de areia, são momentos que seriam mais propícios à ocorrência de mordidas. Então, a pesquisadora sugeriu que seria interessante se a equipe conseguisse organizar a rotina de modo a manter sempre um adulto voltado ao grupo de crianças, desenvolvendo ações que pudessem atrair a atenção dos alunos, tais como: contar de história, cantar e dançar músicas infantis fazendo gestos e enfatizando a letra, enfim, realizando ações com o grupo de crianças enquanto os demais realizam as ações de rotina de higiene como a troca de fraldas, por exemplo. Outra sugestão dada pela pesquisadora foi em relação às tentativas

de controlar as ações das crianças por meio da linguagem, esclarecendo que, em uma tentativa de mordida, chamar o nome da criança teria pouco efeito no sentido de impedir a sua ação. Pela característica da faixa etária, seria mais efetivo para interromper a ação da criança, aproximar-se fisicamente dela direcionando sua atenção para outro foco.

A funcionária disse que não tinha pensado nessas questões e que iria conversar com a equipe para organizar algumas mudanças.

APÊNDICE 7 - RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA DEFINIÇÃO DO CASO A SER ESTUDADO

A aplicação do questionário para definição do caso a ser estudado foi realizada no dia 07/04/2016, durante a hora-atividade. As professoras participantes foram orientadas quanto ao objetivo do questionário e houve a leitura em voz alta do cabeçalho do questionário, em que fica claro que se trata de um convite, tomando todos os cuidados éticos, e esclarecendo que, a qualquer momento, os participantes que aceitaram fazer parte da pesquisa poderiam desistir.

Durante a entrega do questionário as professoras estavam preocupadas com uma atividade que elas tinham que fazer para encaminhar à Secretaria de Educação – o resumo de um texto ou algo parecido. Apesar ter sido agendado com o grupo que o horário de trabalho pedagógico desse dia (hora-atividade) seria destinado à realização do questionário mantiveram-se preocupadas com aquela questão.

Ao responderem o questionário, as professoras olharam as perguntas e tentaram conversar entre si, mas a pesquisadora solicitou que elas respondessem individualmente.

Em relação à pergunta número 5, uma professora manifestou dúvidas quanto a poder colocar uma ou mais crianças. A pesquisadora orientou que ela poderia mencionar quantas crianças ela achasse que se enquadram na situação que a questão descreve: “crianças com características que trazem dificuldades para a atuação dos professores”. Outra vez as professoras tentaram conversar entre si. Havia divergências em relação a quais crianças se encaixariam na descrição da pergunta, entretanto, cada uma deu a sua resposta. Ao indicar a questão 7 do questionário (indicar, entre as crianças mencionadas anteriormente, somente uma), as professoras novamente tentaram falar entre si, pois havia divergências sobre o nome a ser indicado, entretanto, cada uma respondeu ao seu questionário, colocando o nome de alguma criança.

As professoras responderam a todas as perguntas e, no questionário, mencionaram quais os comportamentos das crianças que atrapalham sua prática pedagógica. Por fim, todas elas entregaram os questionários respondidos para a pesquisadora e perguntaram se haveria acompanhamento ou algum tipo de tratamento para a criança indicada. A pesquisadora respondeu que esse não era o objetivo da pesquisa, entretanto, a pesquisa seria desenvolvida na sala que estivesse sendo frequentada pela criança que fosse mencionada pelo maior número de professores. Após responderem os questionários, as professoras os entregaram para a pesquisadora, que agradeceu, encerrando a aplicação do questionário.

APÊNDICE 8 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “A dinâmica de formação do caráter na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural que tem como objetivo analisar os mecanismos interpessoais e intersíquicos presentes na dinâmica de formação das características recorrentes na conduta do aluno apontadas como inadequadas do ponto de vista do professor.

A finalidade desse questionário é conhecer a sua percepção sobre os fatores que contribuem para que as crianças apresentem algumas características individuais que as tornam diferentes entre si. As informações fornecidas são para uso estritamente científico e estão sob sigilo ético definido pela lei pela resolução 466/2012, não podendo haver nenhuma forma de identificação dos participantes ou da instituição. Eu agradeço imensamente a participação de cada uma. Muito obrigada!

1. Há quanto tempo você trabalha na educação infantil? Desse período, há quanto tempo atua nessa escola?

2. Com que turma está atuando nesse semestre?

3. Informe a sua formação/escolaridade, indicando as instituições em que estudou.

4. Mesmo sendo seres em desenvolvimento, as crianças apresentam características individuais que as tornam diferentes uma da outra. Como você explica as origens dessas diferenças individuais?
5. Considerando as crianças atualmente matriculadas na escola, existe alguma (s) cujas características trazem dificuldades para a atuação dos professores?
6. Em caso de resposta afirmativa na questão 5, cite algumas ações que essa (s) criança(s) realiza(m) e que dificultam o trabalho do professor.
7. Caso tenha indicado mais de uma criança na questão 4, qual delas você identifica como sendo aquela cujas características geram maiores dificuldades para a atuação dos professores? Justifique.
8. Você considera que algumas crianças são mais difíceis no que se refere às relações interpessoais, a ponto de comprometer seu desempenho escolar?
9. Gostaria de apresentar mais alguma ideia relacionada ao tema que não foi abordada anteriormente?

APÊNDICE 9 - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

QUESTÕES	Questão 3 Formação	Questão 4 - Causa das diferenças individuais	Questão 5	Questão 6- Ações dos alunos que dificultam o trabalho.	Questão 7- aluno indicado/ motivo	Questão 8
Prof. 1 E.I. 22 anos. Na escola 20 anos	Graduação pedagogia Especialização E. I	Meio familiar (social)	2 alunos de 3 anos e 1 aluno de 5 anos	Não atende regras e faz o que quer	Vitor não atende regras, fica agressivo. Menciona mais uma aluna de 5 anos na resposta	sim
Prof. 2 E. I. 23 anos Na escola 17 anos	Graduação pedagogia Especialização E. I.	Cada criança traz consigo sua Influência familiar e do meio onde vive	2 alunos de 3 anos e 1 aluno de 5 anos	Chora muito, se recusa a participar de atividades, chora até provocar vômito, não atende orientações dos adultos, enfrenta, não tem limites, arremessa objetos, chora até conseguir que a mãe venha busca-la	Vitor que acaba atrapalhando o grupo com seu comportamento desafiador. Menciona mais um aluno de 3 anos na resposta	sim
Prof. 3 E.I. 30 anos Na escola 29 anos	Magistério completo	Família e meio social	2 alunos de 3 anos e 1 aluno de 5 anos	Choro abundante, provocar vômito, negação em fazer atividades	Vitor só quer fazer o que quer na hora que quer	sim
Prof. 4 E.I. 28 anos Na escola 20 anos	Magistério Ciencias jurídicas	O meio social interfere bastante nas suas características individuais em que essa família está inserida. Ex Os valores que trazem dentro de suas casas, meio social e cultural que frequentam com seus filhos, regras exemplos, etc...	2 alunos de 3 anos e 1 aluno de 5 anos	Choro (sem parar por motivo que as vezes sai da rotina) provoca vômito por não para de chorar, não obedece regras sem limites, quer ir embora e não ficar integral, não realiza tarefas	Vitor sem regras, sem limites não obedece orientações	sim
Prof. 5 E.I. 26 anos Na escola 25 anos	Pedagogia	O meio social, a família onde a criança se desenvolve as origens dessas diferenças	2 alunos de 3 anos	Choro constante, desobediência, enfrentamento a ordens e comandos, não tem regras, comportamento agressivo	O aluno Vitor 3ª etapa é uma criança difícil de lidar e necessita de ajuda para se desenvolver	sim
Prof. 6 E.I. 8 anos Na escola 3 anos	Pedagogia psicopedagogia	As diferenças entre as crianças estão relacionadas ao meio social no qual ela está inserida (família)	2 alunos de 3 anos 1 aluno de 4 anos e 1 aluno de 5 anos	Mau comportamento, falta de interesse e concentração, negação, choro sem motivo, gritos, não atende regras, sem limites	Vitor desequilibra a turma por bater, gritar, ser agressivo e se negar a fazer as atividades propostas	Todas são difíceis pois o mau comportamento influencia no desempenho escolar

Obs: As respostas atribuídas às questões 1 e 2, relativas ao tempo de atuação na educação infantil foram condensadas na primeira coluna.

APÊNDICE 10

REGISTRO DIÁRIO 1 DATA: 28/04/2016

Recepção e café

Cheguei à escola por volta das 8h e me dirigi à secretária que me conduziu até a sala de multimeios, local em que se dá a recepção das crianças de todas as turmas. As crianças de todas as turmas estavam sentadas no chão da sala em frente à TV. Uma das professoras estava na porta recebendo as crianças que chegavam, orientando-as a sentar-se com os demais e conversando com os familiares. Entrei na sala e me aproximei da professora Dora que estava sentada em um banco plástico no fundo da sala, em frente ao balcão de alvenaria que fica na parede oposta à parede em que está instalada a televisão. Notei que Vítor estava sentado embaixo do balcão e Dora me disse: “olha aí, ele fica assim oh! Só quer ficar isolado das outras crianças.” E em seguida exclamou: - “Vítor vem pra cá, senta aqui com seus amigos, olha lá o filminho”. Vítor aproximou-se da beira do balcão, olhou para mim e voltou ao fundo do balcão encostando-se à parede. Dora me explicou que a recepção das crianças de todas as turmas da pré-escola (3 a 5 anos) se dá sempre nessa sala e transcorre desde as 7h30 até as 8h30. A partir das 7h45 inicia-se o rodízio de turmas para o café da manhã, sendo que a turma dela vai para o café as 8h15. Dora ofereceu-me um banco e pediu que eu me sentasse ao seu lado. Notei que Vítor arrastava-se no chão aproximando-se de um fogãozinho de brinquedo que estava encostado na parede sem sair debaixo do balcão de alvenaria. Ao notar que Vítor começou a mexer nos botões do fogãozinho a Dora disse: Não Vítor! Aí não! Nesse momento, outra professora que estava sentada à minha esquerda me disse que Vítor era sempre assim e só queria fazer o que ele quisesse, “desde os dois anos quando começou a vir à escola já dava muito trabalho”. As 8h15 Dora chamou as crianças da sua turma para a fila e Vítor continuava embaixo do balcão. Dora chamou-o para a fila dizendo que estava na hora do café, saiu da sala com a turma e eu a acompanhei. Logo em seguida, Vítor saiu da sala e veio para o refeitório. Ao vê-lo dirigir-se ao refeitório, Dora chamou Vítor, aproximando-se dele e conduzindo-o a sentar-se em uma das mesas. E-A Enquanto o lanche era servido, Vítor saiu da sua cadeira e ficou andando pelo refeitório. Dora chamou sua atenção pedindo-o que se sentasse, porém ele não atendeu à orientação de Dora. Continuou andando pelo refeitório até aproximar-se de sua cadeira, ficando em pé ao lado dela. Vítor não comeu o lanche servido, deixando-o sobre a mesa. Em seguida, Dora conduziu as crianças ao banheiro para escovação. Vítor atendeu à orientação de dirigir-se ao banheiro, porém, não escovou os dentes, mantendo-se somente em contato com a água da torneira durante todo o período. Em seguida, Dora pediu que as crianças formassem a fila e conduziu a turma para a sala de recreação.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recreação – Momento pedagógico 1

E-B Há uma música de fundo. O vídeo mostra 11 crianças sentadas no chão, acompanhadas por uma professora. Um aluno abre a porta do armário. A professora se aproxima e diz:

– Vítor! Vítor! – a professora chama a atenção, sem que o aluno responda a ela. Então, ela vai até ele. – Com licença – diz ela, segurando-o pelo braço e afastando-o do armário. Em seguida, comenta com a turma – Vai começar a música “Olha a sopa do neném”. Quem vai para o berçário?

As crianças olham o interior do armário em que se encontra a televisão, na primeira prateleira e uma pilha de cobertores, nas prateleiras abaixo. As professoras cantam a canção e as crianças seguem olhando para o interior do armário, cantando junto e respondendo gestualmente e com “sim!” às perguntas levantadas na letra da canção. Vítor olha para a câmera e, usando um pé, fecha uma das portas do armário. Uma das crianças sinaliza o ocorrido gritando para Dora:

– Olha!

Dora abre novamente a porta do armário e avisa:

– Vítor eu vou te colocar lá atrás, se você continuar a fazer isso.

Vítor olha para o armário com porta reaberta por um rápido instante e, sob o olhar de boa parte das outras crianças, ele se engatinha para a lateral esquerda do mesmo, escondendo-se da gravação, onde se deita em decúbito dorsal. Deitado de bruços, ele mostra perceber que está sendo gravado, balança as pernas, permanecendo no mesmo lugar. Dora e as crianças continuam a cantar a canção. Com o pé esquerdo, Vítor cutuca a porta esquerda do armário, trazendo-a levemente para si (sem fechá-la). À medida que a mesma se afasta do seu pé esquerdo, ainda de bruços, ele desliza o corpo no chão de forma

a poder continuar cutucando-a. No entanto, aos poucos, as cutucadas vão movendo a porta no sentido de fechá-la. Dora avisa:

– Não, Vítor!

Ele para o movimento, olhando para a câmera e para Dora, ainda deitado de bruços no chão. Seu pé continua a balançar a porta do armário. Crianças ao redor notam a ação. Quando Dora volta a se aproximar dele, com ambos os pés e também usando a mão esquerda, ele abre a porta e deita-se totalmente no chão, aparentemente tentando esconder-se de Dora. Dora aproxima-se, pega em sua mão esquerda na tentativa de levá-lo, enquanto diz:

– Vem, Vítor, vem.

Ele permanece deitado. Dora desiste de levá-lo ao fundo da sala e afasta-se. Com o rosto escondido entre os braços cruzados, Vítor posiciona ambos os pés atrás da porta esquerda do armário, aberta. Depois de alguns segundos, ele levanta a cabeça para olhar ao redor. A canção continua, com Dora acompanhando a letra e as crianças respondendo aos versos. Vítor, de olho na porta esquerda do armário, desliza sua perna esquerda no entorno dela, sem, no entanto, tocá-la. De repente, com o tornozelo da perna esquerda, ele relia na quina da porta, para-a com a mão e com a mesma mão estica a barra da calça para cobrir o tornozelo. Então, com a mão esquerda, rapidamente ele tateia o fecho inferior da porta e volta sua atenção para a turma. A cantora da canção diz: “Vamos apresentar agora nossos músicos...” e Dora avisa a criançada:

– Olha lá!

A professora passa a comentar cada nome anunciado pela cantora. Vítor está deitado de bruços, com a cabeça apoiada no alto pelas mãos. Sua preocupação, às vezes, é manter a porta aberta e chega a usar para isso o ombro esquerdo. As crianças da primeira fila continuam olhando fixamente para dentro do armário que está cheio de cobertas. Deitando-se sobre seu próprio flanco direito, com o olhar focado na porta, Vítor mantém as mãos tateando o fecho inferior da porta e balançando-a levemente. As crianças sentadas na primeira fila balançam a cabeça, dançando a canção e, às vezes notando os movimentos de Vítor, que está completamente focado em balançar e tatear o fecho inferior da porta do armário em que está a televisão. A canção termina. Ele balança com um pouco mais de força a porta, sem parar de tatear o fecho e é flagrado pelas professoras:

– Vítor! Vítor!

Ele cessa o movimento de balançar com força, mas mantém o dedo indicador da mão direita colado ao fecho inferior da porta. Inicia-se outra canção. Vítor dá uma meia-cambalhota para trás e cai deitado novamente em decúbito dorsal, agora com as pernas diante da porta esquerda do armário, aberta. Depois de alguns segundos, gira o corpo, abrindo as pernas e caindo na mesma posição para o outro lado. Repete a ação para a sua direita e volta a girar para sua esquerda. Pára por um momento observando a turma e esconde o rosto entre os braços cruzados, deitado de bruços, à parte da turma, do lado esquerdo do armário de cobertas. Percebe a câmera e rola no chão de um lado para o outro. Dora diz:

– Olha lá, falando da família!

Então, ela canta junto:

– Só quero a mamãe, só quero o papai...

Vítor gira o corpo de um lado para o outro, parando na posição de decúbito dorsal, agora de bruços, com o braço direito esticado e a mão esquerda na boca. Balança novamente seu próprio corpo e para na posição “tatuzinho”, com o bumbum para cima e braços alongados ao lado do corpo. Então, nessa posição, com o rosto enfiado entre os braços, Vítor engatinha na direção da turma, em frente ao armário, até chegar ao outro lado do mesmo, onde se esconde, usando aquela parte da porta. A pesquisadora reposiciona a câmera e, quando a percebe, Vítor, inclusive com o capuz do moletom, tenta se esconder de diversas formas. Às vezes, ele olha para a câmera. Uma das crianças avisa a professora:

– O Vítor tá lá embaixo!

A professora vem até Vítor, segura-o pelos braços e diz, enquanto o carrega para a última fila, atrás dos alunos:

– Dá licença. Você está atrapalhando. Tem fio aí atrás. Você está querendo desligar a televisão, não é? Além do mais, vai levar um choque. Deixa eu amarrar seu tênis.

Vítor, depois disso, engatinha na direção da porta da sala, onde permanece por alguns momentos, encostado ao batente. Uma das crianças o aponta para a professora e ela diz:

– Deixa ele.

Depois de alguns minutos, Vítor levanta-se e sai da sala. A professora vai atrás, encontra-o, pega-o pelos braços e avisa-o, trazendo-o de volta à sala e colocando-o num local isolado das demais crianças:

– *Você quer ficar sozinho? Pronto, fica aqui. Aqui você está sozinho.*

Assim que ela se afasta, Vítor levanta-se e volta a sair da sala. Mas, ao cruzar com a pesquisadora, ele é abordado por ela, que tenta trazê-lo de volta à sala. Vítor diz:

– *Eu não quero!*

A pesquisadora, então, consegue colocá-lo sentado à porta da sala, do lado de fora, encostado ao batente. Rapidamente, a televisão volta a chamar sua atenção e, aos poucos, Vítor vai se recolocando dentro da sala, próximo à porta. Então, a pesquisadora volta a posicionar a câmera dentro da sala, para enfocá-lo melhor. Ele olha direto para a câmera. Mas uma nova canção chama de novo a sua atenção e, de bruços, ele acompanha balançando as perninhas, vez ou outra lembrando-se da câmera. Passados alguns instantes, aos poucos ele vai, ainda de bruços, arrastando-se para fora da sala, até que se levanta e sai correndo para fora. A pesquisadora (com a câmera) procura-o e vai encontrá-lo primeiramente na área de alimentação. Ele percebe e sai de lá. Ela vai encontra-lo na área externa, próximo ao cabideiro de mochilas. Então, ela diz para ele:

– *Vamos lá para a sala, junto com a professora, Vítor?*

Ele não responde, mas permanece parado, junto ao cabideiro. Ela insiste:

– *Vamos, eu vou lá com você. Quer dar a mão para mim?*

Ele recusa e se move para a outra ponta do cabideiro. Depois de uns minutos, ele sai e dobra uma esquina daquela área. A pesquisadora o segue e o encontra encostado à parede. Diz:

– *Achei. Achei você!*

Vítor vira-se de costas.

A pesquisadora estende a mão em direção a ele e diz:

– *Vamos mostrar o que você tem na mão para a professora.*

Vítor a acompanha e, quando chegam à sala, Dora aproxima-se dele, segurando-o pelos dois braços e afirmando:

– *Agora chega! Senta bonitinho e assiste o vídeo como seus colegas!*

Quando Dora se afasta, Vítor deita-se para trás, ergue os pés para cima e permanece nessa posição. Dora desliga a televisão e pede para as crianças:

– *Façam a fila para o almoço.*

Vítor permanece deitado e Dora exclama:

– *Vem Vítor! Entra na fila!*

Vítor permanece deitado. Dora sai da sala, levando a turma.

FIM DO VIDEO.

Registro diário – Almoço

Ao chegar no refeitório Dora conduz as crianças aos seus lugares nas mesas e Vítor aparece na entrada do refeitório. Dora aproxima-se dele conduzindo-o para uma cadeira. E-C Enquanto os pratos de refeição são servidos, Vítor faz um movimento como se estivesse escorregando na cadeira. A funcionária que serve a refeição diz: “Vítor! É assim que você vai comer?” E olha para a pesquisadora continuando: “ta vendo tia, que coisa feia que ele faz?” Ao dizer isso, deixa o prato diante de Vítor e continua servindo as refeições. Vítor, olha para a comida e, sem fazer uso da colher, começa a pegar alguns grãos de arroz com a mão, levando-os à boca, um de cada vez. Ao identificar o que Vítor fazia, Dora pede para que ele “coma direito”. Os pratos começam a ser recolhidos e Dora orienta as crianças a irem ao banheiro para lavar as mãos. Sem ter comido nada além de alguns grãos de arroz, Vítor vai ao banheiro, faz uso do vaso sanitário e em seguida fica com a mão na água da torneira, constantemente ligada. Dora vai até a porta do banheiro das meninas e chama as crianças para a fila, fazendo o mesmo no banheiro dos meninos. Ao ver formadas as filas de meninos e meninas, Dora dirige-se à sala de recursos. Vítor acompanha a turma fora da fila.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 2

E-D O vídeo começa com crianças ao redor de uma mesa, sobre a qual visualiza-se algumas revistas abertas. Vítor está na roda, apoiado sobre os bracinhos cruzados, observando as revistas, ao lado de um coleguinha. Dora avisa:

– *Procurem imagens de crianças nas revistas, desde bebês até crianças maiores.*

Vítor debruça-se sobre a página aberta de uma das revistas à sua frente, onde se nota a foto de uma mulher usando lingerie. Outra criança aproxima-se dele e lança sobre a página da revista um recorte de página de outra revista. Olhando para a revista que está diante de Vítor, fala:

– Olha a mulher pelada!

Uma terceira criança diz:

– Cobre ela!

Isto leva a atenção de Vítor para outro movimento, que é o de virar duas páginas de sua revista (com certa impulsividade), deitar sobre a revista e beijar a foto da mulher. Em seguida, ele vira a revista de costas e a dobra – tudo assistido e compartilhado com o coleguinha próximo a ele. Dora avisa à turma:

– Quem terminou de achar, fecha a revista e deixa ela em cima da mesa.

Vítor enrolou a revista e a mantém em um abraço, enquanto o coleguinha parece bafejar ou “beijar” a foto de uma mulher em sua revista ainda aberta. Com a revista enrolada, Vítor olha para o coleguinha, enrola a revista um pouco mais e o golpeia na cabeça com a revista enrolada. Mesmo com o golpe de Vítor, o colega continua beijando sua revista. Vítor dá uma rápida olhadela em direção à câmera. Olha para o colega e sorri, recebendo de volta um sorriso. Os dois sorriem e Vítor beija o antebraço direito do coleguinha, que reage sorrindo. A revista é mantida enrolada nas mãos de Vítor, que agora cola os lábios na página da revista e ziguezagueia a cabeça para os dois lados, acompanhado pelo coleguinha. O coleguinha chama a atenção para uma parte da imagem que aparece na revista dobrada. Vítor levanta a revista dobrada em tubo sobre sua cabeça, aproximando sua boca da página aberta e depois a coloca novamente sobre a mesa, para tirar algo que ficou em sua boca, provavelmente um pedacinho de papel da revista. Vítor diz ao coleguinha, sobre o pedacinho de papel que tirou da boca:

– É o da mulher pelada.

O coleguinha sorri, ainda atento à sua própria revista. Vítor arranca e pica uma das páginas de sua revista e começa a amassar entre as mãozinhas, dizendo:

– É pra uma bolinha!

Ele continua a arrancar os pedaços da página que sobraram grudadas à revista, enquanto o coleguinha folheia a revista. Nesse movimento, ele acaba arrancando parte de mais páginas da revista, dessa vez várias delas juntas. Ele agradece e, com impulsividade prazerosa no olhar, ele, a priori, faz que vai bater novamente no coleguinha, mas desiste, amassa a bolinha com força e a leva para a boca e fica mastigando, olhando na direção do coleguinha. Depois, sorrindo, ele simula um carimbo com sua bola de papel rasgado e “carimba” a página da revista do amiguinho. Dora chama a atenção de todos:

– Estão vendo as rodinhas na bicicleta?

Todos dizem que estão SIM. Vítor presta atenção sem parar de amassar e carimbar sua bolinha de papel amassado sobre a mesa. Dora diz:

– O menino que está usando a bicicleta sem a rodinha é maior.

Vítor presta muita atenção e, a bola de papel que agora colocou sobre sua cabeça se desfaz e cai sobre ele em chuva de papel. Um pedaço de papel fica sobre seus cabelos. Quando ele percebe, pega uma tira larga de papel e com ela tapa meia-face, na região dos olhos. Brinca com o coleguinha, que sorri, afastando-o um pouco. Vítor sai do lugar onde estava ao redor da mesa e vai se postar, atento, diante do que está escrito na lousa da sala. Ele reconhece e grita, feliz:

– Super-herói!

Dora, que vinha se aproximando, responde:

– Nossa Senhora, hein, meu! Você gostou dos super-heróis?

Com a cabeça, Vítor afirma que sim. Ela se afasta e ele ainda comenta:

– Tem muitos!

Depois usa o recorte de página de revista como máscara de super-herói, voltando para perto da mesa. Outro coleguinha percebe a proposta de Vítor, aproxima-se sorrindo e dá-lhe um tapa às costas. Vítor não reage e, atravessa a sala com a “máscara”, voltando a ficar do lado do primeiro amiguinho, e põe sua máscara sobre a revista dele. Ambos apreciam, sorridentes. O amiguinho cola o rosto sobre o recorte, enquanto Vítor passa por trás dele e vai buscar outros recortes de papel, que leva à boca e mastiga. O coleguinha sorri, Vítor passa novamente por trás dele, volta para o lugar anterior com o recorte na mão e passa a mordê-lo e mastigá-lo. A pesquisadora pede que ele tome cuidado para não engolir o papel. Dora pergunta a Vítor:

– Você está comendo a revista?

Ele continua a comer, sorridente. Dora checa se o coleguinha não está comendo e frisa:

– É só o Vítor que gosta!

Recolhe a revista e os recortes de ambos e avisa:

– Não pode rasgar folha.

Vítor pega o rolo de fita crepe e o mostra à professora, que pega dele e pergunta à turma inteira:

– Que hora eu disse que podia rasgar folha? Então, Vítor e a outra criança, por favor, pegue tudo o que rasgou e jogue no lixo. Nada de sujeira na sala. Obrigada.

Vítor obedece, indo pegar retalhos de papel no chão. O coleguinha de Vítor permanece no mesmo lugar e parece tirar um pedacinho de papel de sua boca. Dora pede novamente:

– Vítor, recolha seus papéis.

Ele obedece, mas, ao se levantar com uma porção de papel nas mãos, ele diz:

– Vou levar pra minha mãe, tia.

Dora responde:

– Não.

Então, ela pede pra que todo mundo ajude a recolher os papéis. Vítor enrola seus papéis e segue em direção à porta de saída da sala. Dora segura em seu ombro esquerdo e o conduz até a lixeira. Ele se recusa a jogar os papéis mas “negocia” que poderá jogar todos e ficar “só com um papel, tá?”. Dora aceita, joga o bolo no lixo e deixa apenas um retalho com ele, que retorna ao seu lugar e, sorrindo para o coleguinha, ele enrola cuidadosamente sua tira de papel, depois a desenrola, cheirando-a de um lado ao outro. Dora pede:

– Voltem aos seus lugares.

Dora vem, pega os últimos retalhos de papel que estão no chão, próximo ao pé de Vítor e leva para o lixo. Vítor assiste impassível. Ela traz uma sacolinha plástica com bolinhos de massinha. Ele pede o preto. Vítor chega a dar uma pequena circulada, atrás dela, volta ao seu lugar com dois bolos de massinha misturados (um escuro e um alaranjado). Em seguida, Vítor cutuca o nariz e leva-o à própria boca. Mistura um pouco as duas cores de massinha e novamente leva o dedo ao nariz, passando-o na boca. Volta à massinha e outra vez volta ao nariz, de olho em Dora. O coleguinha ao seu lado faz rolinho de massinha escura. Vítor permanece passando o dedo na parte interior do nariz e levando-o à boca. Dora diz:

– Vítor, você está com duas massinhas.

A câmera dá um zoom em Vítor, que está lambendo o dedo e levando-o ao nariz. Dora manda Vítor limpar o nariz, e afirma, aparentemente incomodada:

– Você está misturando a sujeira do nariz com a massinha.

Ele escuta mas permanece em seu lugar. Coloca a massinha na quina da mesa e pressiona, depois verifica o formato que obteve nela. Neste momento, Dora está orientando as crianças:

– Façam “bolachinhas” com a massinha e, depois, cortem a bolachinha.

Vítor olha para seu lado direito e, então, pede:

– Me dá uma forminha?

A forminha surge à sua frente e ele pega. Ele pressiona a massinha sobre a superfície da mesa, faz a bolachinha e usa a forminha sobre a bolachinha feita. Então, dá uns tapinhas de pressão sobre a forminha, tira-a de cima da bolacha de massinha e fica deslizando o dedinho na marca feita pela forminha na massinha. Vítor tira a borda da massinha, deixando apenas o formato feito pela forminha. Com o restante, ele volta a fazer um bolinho único de massinha, que ele deixa um pouco de lado para pegar o quadradinho produzido e mostrá-lo à professora. Depois de cutucar o nariz com o dedo, Vítor coloca o quadradinho de massinha sobre a forminha, com os quais fica brincando, olhando, virando, observando. Dora aproxima-se para fechar a porta de um armário, Vítor tenta mostrar para ela o quadradinho de massinha, mas ela passa direto em direção ao armário. Vítor oferece ajuda ao coleguinha ao lado no sentido de usar a forma. Neste momento Vítor, novamente, produziu uma bolacha de massinha e pergunta para os amiguinhos:

– Quem quer torta de queijo? – já que a massinha foi formatada por uma forminha triangular.

O amiguinho ao lado leva-a na direção de sua boca e finge comer o pedaço de torta. Com o bolinho de massa, Vítor gira um pouco sobre a mesa, faz a bolachinha, leva a forminha triangular sobre ela e pressiona para fazer mais uma “fatia”. Vítor, nesse momento, está indo para a produção de sua terceira “fatia de torta de queijo”, depois de mostrar aos coleguinhos as que já estavam prontas. Então, ele faz um rolinho, depois o reenrola e volta a produzir a bolachinha. Dora pede:

– *Façam uma bolinha para guardar a massinha. Vamos para a sala de vídeo.*

Dora percorre as mesas com um saquinho recolhendo as massinhas e Vítor atende às orientações fazendo a bolinha e entregando-a à professora.

FIM DE VIDEO

Registro diário – Transição entre períodos

Na hora da saída, a Prof.^a Dora conduziu os alunos para a sala de multimeios, e me explicou que todas as turmas da pré-escola ficam nessa sala assistindo vídeo durante o período de saída que vai das 11h15 às 12h00. Ao dirigir-se à sala ela pediu que alguns alunos pegassem suas mochilas nos cabides e as levassem para a sala. Mesmo sem ser chamado por Dora, Vítor seguiu as outras crianças em direção aos cabides de mochilas. Dora o alertou para que não pegasse a sua mochila porque ele não iria embora agora, já que é aluno de período integral. Vítor se aproximou da mochila, porém não a retirou do cabide, apenas a olhou por alguns instantes e foi para a sala de multimeios.

APÊNDICE 11

REGISTRO DIÁRIO 2 DATA: 29/04/2016

Recepção e café

No segundo dia de observação cheguei na escola e fui para a sala em que as crianças ficam no período de entrada. Vítor estava debaixo do balcão mexendo no cadarço do tênis. Na televisão passava um filme dos pinguins e as professoras estavam sentadas nos bancos plásticos no fundo da sala enquanto que as crianças estavam sentadas no chão. Dora me viu na porta e pediu que eu entrasse, disponibilizando um banco para que eu ficasse ao lado dela. Olhando para Vítor ela me disse “olha onde ele está!” No mesmo lugarzinho! E, em seguida, aproximando-se de mim, Dora me perguntou se Vítor não teria “alguma coisa” devido a se isolar do grupo constantemente e continuou o assunto, dizendo achar estranho que em muitos momentos ele prefira ficar sozinho do que interagir com as outras crianças. Eu respondi sua pergunta era muito complexa porque diversos fatores poderiam estar envolvidos e que eu não teria elementos para responder. Então, Dora me disse que ela tinha um prazo até junho para encaminhar Vítor para avaliação com a equipe de apoio da Prefeitura, caso ela achasse necessário, e que ela gostaria de me ouvir em relação a essa decisão. Expliquei que esse não era o propósito da pesquisa e que as análises que eu desenvolvesse do caso seriam compartilhadas na devolutiva.

E-E Em seguida, Dora organizou a turma em fila, chamou Vítor. Mesmo sendo chamado por Dora, ele permaneceu embaixo do balcão e só acompanhou a turma depois que todos já estavam sentados no refeitório. Nesse dia, as crianças foram servidas com sucrilhos em bolinhas e Vítor deixou a colher de lado para pegar as bolinhas com a mão. Ele colocava uma bolinha na boca e jogava outra para frente tentando alvejar outras crianças. Ao notar o que Vítor estava fazendo, uma funcionária que trabalha no auxílio à gestão aproximou-se de Vítor dizendo para ele parar de jogar comida fora porque ele não estava “na casa dele”. Vítor a ouviu com atenção, interrompendo a ação de jogar sucrilhos para frente enquanto a funcionária que o repreendeu estava próxima a ele. Alguns minutos depois que a funcionária se afastou, Vítor arremessou uma bolinha de sucrilhos em uma criança que estava sentada na mesa em frente à sua. A funcionária notou o que Vítor havia acabado de fazer e aproximou-se dele rapidamente e gritou: “Eu não acredito que você fez isso!”. Nesse momento, Vítor tinha em mãos algumas bolinhas de sucrilhos e as arremessou para cima, repetindo a mesma ação por duas vezes. A funcionária aproximou-se, segurou o braço de Vítor e disse: “Já chega! Você não quer comer!”, retirando-o da mesa e levando-o para a parede próxima ao bebedouro que fica no lado esquerdo do refeitório. Vítor, chorando dizia, repetidamente: “eu não quero!”, Dora disse para ele ficar ali quietinho que a turma já estava terminando o café e depois eles iriam brincar com joguinhos. Ao ouvir Dora, Vítor parou de chorar e, em seguida, acompanhou a turma na escovação e seguiu, fora da fila, para a sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 1

O vídeo começa com a imagem focada na mesa redonda em que Vítor está sentado entre dois coleguinhas, trabalhando com bastante concentração sobre o encaixe das peças de um quebra-cabeça. Enquanto isso, Dora orienta outros alunos em relação à montagem do quebra-cabeças. Vez ou outra, a peça demora um pouco a ser encaixada por Vítor, mas logo ele descobre a posição correta, em detrimento das broncas dadas por Dora em um de seus coleguinhas:

– *P, monta o seu! Você não monta o seu e fica atrapalhando o seu amigo! Monta o seu coelhinho! Você está atrapalhando o Vítor, já!*

Nesse momento, Vítor derruba uma peça na tentativa de encaixá-la e exclama em voz chorosa:

– *Eu num tô conseguindo!*

Finalmente ele encaixa a última peça e recebe os parabéns de Dora. Pela sua expressão fechada, parece que a luz que vem de fora da sala sobre seu rosto o incomoda um pouco. Ele levanta a base do quebra-cabeça, em direção ao seu peito, duas peças caem e ele rapidamente as reencaixa. O coleguinha à sua direita abandonou seu quebra-cabeça e o da esquerda continua tentando os encaixes. Um terceiro amiguinho se aproxima para observar o desenho do quebra-cabeça de Vítor. Depois afasta-se. O coleguinha sentado à sua esquerda já terminou o encaixe e fica girando a base sobre a mesa. Vítor volta a subir sua base do quebra-cabeças em direção ao peito para que as peças saiam do lugar e ele as possa remonta-lo – o que ele faz bem rapidamente, com exceção da última peça, a qual ele usa como se fosse um martelo, batendo sobre a superfície da mesa. Então, utiliza um dos cantos dessa peça para deslizar

sobre os vincos que unem as peças encaixadas. Depois de algum tempo, Dora percebe a ação de Vítor e explica:

– *Isso estraga o quebra-cabeça.*

Sem deixar de fazer o que estava fazendo, Vítor argumenta:

– *Eu to só separando...*

Ele realmente começa a tirar as peças do tabuleiro, usando a peça solta em sua mão para, vez ou outra, dar umas marteladinhas para separá-la das demais. Terminado o trabalho de desmontagem, Vítor fica com uma peça em cada uma das mãozinhas, balançando-as. **E-F** O amiguinho ao lado quer montar o quebra-cabeças que está com Vítor e recorre à Dora, que se dirige a Vítor:

– Vítor, você pode passar o quebra-cabeças para o seu colega?

Vítor não reage ao pedido de Dora que pergunta novamente:

– Vítor, você pode passar o quebra-cabeças para o seu colega?

Pela imagem nota-se que ele já recebeu o recado, mas não responde. Dora insiste, porque Vítor não usa nem desocupa o brinquedo. Ela se refere ao amiguinho usando um nome errado e Vítor a corrige nesse sentido, porém não responde ao convite de passar o brinquedo para o amiguinho. Ela insiste e ele diz:

– Eu não quero!

Dora sugere:

– Troquem de quebra-cabeças.

Sem parar de mexer no quebra-cabeça, Vítor apenas olha na direção dela, sem responder. Dora desiste. Vítor cutuca o nariz com o dedo e passa o mesmo dedo na boca. Em seguida, desmonta o quebra-cabeça do rinoceronte e começa a remontá-lo. O coleguinha reclama à pesquisadora:

– Ele não emprestou o rinoceronte!

Ao que ela responde:

– Espera um pouco, que depois ele empresta.

Vítor está encaixando a última peça, quando Dora pergunta ao amiguinho ao lado dele:

– O que você quer montar?

O menino aponta o rinoceronte na mão de Vítor. Dora insiste:

– Vítor, passa o rinoceronte para o amiguinho....

Ele reluta. Dora sugere:

– Pega o lobo...

Vítor não aceita, alegando:

– Ele não vai devolver.

Dora argumenta:

– Ele te emprestou o patinho, Vítor. Agora é a sua vez de passar o rinoceronte para ele.

Vítor se debruça sobre o quebra-cabeça, cobrindo o brinquedo. Dora pede:

– Vítor, empresta o brinquedo...

Observado pelo coleguinha, ele permanece silencioso e não passa o brinquedo, permanecendo debruçado sobre o mesmo e segurando-o com as duas mãos. Dora comenta:

– Hora de guardar os brinquedos!

Vítor olha rapidamente para a câmera, depois para o amiguinho e avisa que vai guardar. O amiguinho começa a chorar. Dora:

– Vítor, passe o brinquedo ao colega! – que continua chorando.

Vítor procura lugar para guardar o brinquedo. Dora:

– Vamos sair da sala!

Vítor:

– Onde guarda?

– Vou guardar em outra sala... – e estica a mão para pegar o brinquedo.

Vítor, depois de olhar de relance para o amiguinho choroso, afasta-se da mão de Dora:

– Eu guardo...

Vítor, olhando novamente de relance na direção do colega, dá a volta na sala, com o brinquedo na mão.

Dora diz ao coleguinha:

– Outro dia o brinquedo será só seu.

Cutucando o nariz, Vítor aguarda Dora na saída da sala. Quando ela se aproxima, ele afasta-se dela, saindo da sala. Dora sai da sala em direção à outra sala e Vítor toma a direção oposta, caminhando até

o final do corredor, quando vira-se e retorna na direção tomada por Dora. Uma das alunas comenta com a pesquisadora:

– *Eu gosto de frio!*

A pesquisadora responde:

– *Eu também gosto, mas quando estou agasalhada.*

Dora retorna à sala, trazendo Vítor e o recolocando em sua cadeira, enquanto avisa:

– *Da próxima vez, não te dou o brinquedo!*

Vítor não responde, cutucando o nariz e bocejando. Dora prepara-se para a retirada dos alunos da sala, mas Vítor resolve que vai beber água e, em detrimento da proibição de Dora, sai da sala de aula, no que é seguido imediatamente por outro colega. Dora sai da sala em busca dos dois alunos. A pesquisadora evita que um terceiro coleguinha siga o mesmo caminho e grava o corredor externo à sala de aula, mostrando Vítor retornar à sala sozinho e sentar na cadeira em que estava antes de sair da sala. Em seguida, Dora retorna à sala segurando a mão do aluno que havia saído da sala junto com Vítor e pede à turma:

– *Façam uma fila de meninos e outra de meninas. Hora do almoço.*

Os alunos se organizam nas filas e Vítor permanece sentado. Dora sai da sala em direção ao refeitório acompanhada pelas duas filas. Vítor permanece na sala.

FIM DE VIDEO

Registro diário – almoço

Após a saída da turma, desliguei a câmera e chamei Vítor para almoçar. Ele me disse que não queria. Então eu saí da sala e segui em direção ao refeitório. Antes que eu chegasse ao refeitório notei que Vítor estava vindo à mesma direção, estando um pouco distante de mim e caminhando com passos bem lentos. No refeitório, me aproximei de Dora ela me perguntou se Vítor havia ficado na sala. Eu disse que, depois que eu vim para o refeitório ele veio na mesma direção e apontei para ele, mostrando à Dora que Vítor estava próximo ao painel que fica na entrada do refeitório, mexendo nas figuras que estavam coladas ali. Dora aproximou-se de Vítor, segurou em sua mão, conduzindo-o para uma das mesas em que os outros alunos da turma estavam sentados.

Na mesa, Vítor perguntou o que tinha no almoço e a funcionária que servia as refeições, respondeu dizendo que era omelete. Sem fazer uso dos talheres Vítor comeu todo o omelete, sem levantar da cadeira durante a refeição. Dora conduziu a turma ao banheiro para a escovação e Vítor atendeu à suas orientações. Ao concluir a escovação, Dora seguiu com a turma para a sala recursos.

TRANSCRIÇÃO DE VIDEO

sala de recreação – Momento pedagógico 2

O vídeo começa com Vítor e alguns coleguinhos sentados no chão, ao redor de Dora, que conta a história do Ferdinando. Dora fala e Vítor tenta perguntar:

– E o pai do Ferdinando?

Ele chegando a cutucar a coxa dela com a mão direita, mão esta que Dora desvia sem parar a narrativa. Ele insiste na pergunta:

– Qual é o pai dele?

Dora responde:

– É o que vamos descobrir...

E continua a contar a historinha do Ferdinando, apontando para o livro e mostrando:

– Olha, a mamãe dele colocou um chapéu azul...

Um dos alunos reclama que não está conseguindo ver a ilustração por conta de outro aluno. Dora diz:

– Dá pra ver, sim.

E continua a história, inserindo outro personagem na história, o Olavo. Vítor continua atento, em silêncio. O ranger de uma porta chama a sua atenção e ele olha para trás, na direção da câmera.

Interrompe a história e pergunta para Dora:

– Por que a outra tia está filmando?

A própria pesquisadora responde:

– Eu estou estudando, por isso preciso filmar a brincadeira.

Em seguida, Dora repreende os alunos:

– Sem brincadeiras na hora da historinha.

Dora segue, enfocando as cores em determinadas partes das ilustrações:

– *Qual é a cor dessa gravata?*

Um aluno responde:

– *É laranja!*

Outro diz:

– *É Orange.*

Vítor diz:

– *É vermelha!*

Dora concorda, dizendo:

– *Está mais para laranja, mas é vermelha.*

E-G Dora retoma a narrativa mas Vítor, engatinhando, enfia-se na frente do livro para perguntar sobre parte da ilustração:

– *É um sapo?*

Dora pergunta para ele:

– *O que você acha que é? A casa de um sapo ou um cogumelo?*

Vítor diz:

– *O cogumelo é a casa do sapo.*

Dora retoma a história mas, em poucos minutos, Vítor novamente a interrompe:

– *Olha a água! Os peixinhos!*

Outro coleguinha levanta-se e também aproxima-se do livro. Dora tem a preocupação de mantê-los longe do livro. Ela diz a Vítor:

– *Volte para seu lugar, você está na frente dos outros.*

Ele escuta mas permanece onde está. Ela diz:

– *Não vou continuar a historinha...*

Ele recua centímetros e ela retoma a narrativa. Vítor escuta, atento e cutucando o nariz e colocando o dedo na boca. Então, interrompe Dora:

– *É uma baleia?*

Dora prossegue a narrativa sem responder a pergunta feita por Vítor. Engatinhando-se, Vítor volta a se colocar na frente do livro para perguntar:

– *O que é isso?*

– *O que você acha que é isso?*

– *É uma minhoca – diz um coleguinha.*

– *Não é – diz Vítor.*

– *O que é? – pergunta a professora a Vítor.*

– *Uma minhoca – responde ele.*

Dora fecha o livro:

– *Eu não vou continuar a história enquanto você não sair da frente dos outros, Vítor.*

Ele permanece por um instante, percebe que o livro foi fechado e, antes de se mover, ele diz:

– *Eu conheço a história...*

Assim que Dora retoma a historinha, Vítor aponta a figura:

– *Olha um peixe!*

Isso chama a atenção do outro coleguinha, que comenta o comentário de Vítor e ambos levam bronca de Dora:

– *Psiiuuu! Vocês estão atrapalhando a historinha...*

Vítor e o coleguinha (acompanhado por um terceiro) estão sussurrando a cor “verde”, apontando para o livrinho. Dora pergunta:

– *Quem é o verde?*

Vítor e o coleguinha respondem:

– *O Fred.*

Dora tenta continuar a historinha, mas Vítor a cutuca para mostrar, com o corpo, como é que o sapo faz.

Ele diz:

– *Olha, tia. Eu sei fazer igual ao sapo!*

Dora tenta ignorar, mas o outro coleguinha passa a imitar Vítor e também resolve mostrar com o corpo como é que pula um sapo. Um terceiro coleguinha também começa a imitação, enquanto Vítor pula diante de Dora, que interrompe a historinha e diz:

– *Ahhh... Não vou mais contar a historinha!*

Vítor ainda insiste na brincadeira, por um momento. Um aluno levanta-se e caminha na direção do livro. Dora segura-o pelo braço e o conduz até uma cadeira que está ao redor de uma mesa, no canto da sala e diz:

– Isso é para que você não atrapalhe mais a visão dos outros.

Na volta ela diz a Vítor:

– Senta aí mesmo, onde está.

Então, ela continua a narrativa da historinha. Vítor (cutucando o nariz) coloca-se sentado no vão em que o coleguinha retirado estava. Dora pergunta à turma:

– O que é isto que eu estou mostrando?

Vítor responde:

– É um círculo!

Ela explica:

– É uma flor, uma vitória-régia.

Dora prossegue a historinha e pergunta:

– Para onde ela convidou o Ferdinando pra ir?

Vítor responde:

– Pra uma festa!

Dora mostra que todos foram levados a um piquenique e pergunta:

– Quantos sapos foram convidados para o piquenique?

Antes de ela mostrar a gravura para a turma inteira, Vítor já está fazendo a contagem em voz alta. Dora fala para todos:

– Coloquem o bumbum no chão!

Depois, ela aponta cada sapinho e a turma vai contando em voz alta. Dora pergunta:

– Como é que é o “dez”?

Vítor aponta o décimo sapinho. Dora corrige:

– Eu quero ver o dez nos dedinhos...

Todos mostram as mãos abertas. Dora refaz a contagem e Vítor (mais dois outros coleguinhos) colam-se diante do livro, enquanto o resto da turma permanece sentado no chão. Dora mostra os sapos e os sucos, bolos e guloseimas. Vítor pede para contar os sucos e Dora diz:

– É para contar os sapos.

Ela termina, perguntando:

– Todos gostaram da historinha?

Fecha o livro e orienta:

– Voltem para os seus lugares.

Vítor dirige-se para uma das mesas e senta-se em uma das cadeiras, acompanhado por um coleguinha, mais três meninas. Ele olha para Dora. A imagem treme porque a pesquisadora está se deslocando pela sala e Vítor olha para a câmera, roendo unha. Um coleguinha fala para Vítor:

– Eu tenho calça com bolso.

Vítor levanta-se, ergue a blusa para mostrar que também tem calça de bolso, depois, ao notar que sua calça não tem bolso, Vítor fala:

– A calça de bolso tá na minha casa.

Ele permanece um tempo de pé ao lado da mesa vizinha e, de repente, pega um objeto que está na mão de outro aluno. O colega protesta. Dora intervém de onde está:

– Devolve pra ele, Vítor!

O colega vai atrás de seu pertence e Vítor, acuado, devolve o que havia pegado. Senta-se um pouco no seu lugar e depois levanta-se novamente e vai até a mesa em que Dora está, bem na hora que ela pergunta:

– Quem vai ser meu ajudante?

Ele se oferece. Dora tem uma pilha de papel sulfite, em que foi impresso o contorno de um sapo para ser pintado pelos alunos. Ela coloca o nome de cada aluno em cada uma das folhas e pede para Vítor:

– Leve para os seus colegas.

Ele vai bem até a terceira folha, que deixa cair no chão. Dora sugere cuidado. Na entrega da folha seguinte, Vítor descalça-se de um dos tênis, que recoloca no caminho de volta à mesa de Dora. Dando continuidade à entrega das atividades para os outros alunos, ao levar a folha seguinte, Vítor a solta no colo do colega, a folha cai no chão, o colega a apanha e Dora orienta Vítor:

– *Põe cada folha sobre a mesa. Não jogue de qualquer jeito!*

Nas próximas idas, ele vai e volta cantarolando o nome do coleguinha a quem tem que entregar a folha sulfite. O coleguinha seguinte lhe agradece e Vítor retribui com um olhar afetuosos. Por último, ele pega sua própria folha e vem sentar-se à mesa onde tem mais alunos. Dora orienta qual será o foco da atividade:

– *Primeiro vocês vão pintar, depois fazer a boquinha colando um círculo dobrado. De que cor vocês vão pintar os seus sapos?*

Conforme as respostas, ela distribui os gizos de cera coloridos. Deixa um cestinho com gizos sobre a mesa e Vítor e um coleguinha o disputam para buscar o giz que pretendem usar. Vítor localiza um giz da cor que um dos colegas procura e o passa para ele. Dora pergunta a Vítor:

– *Com qual giz você vai pintar?*

Ele escolhe dois gizos (dois tons de verde) e começa a pintar, mas seu foco de atenção está alternando-se nas folhas sulfites vizinhas. O coleguinha do lado diz:

– *Eu vou pintar a barriga do sapinho.*

Vítor pede:

– *Tia, olha o que eu tô fazendo...!*

Nesse momento, outro coleguinha pergunta a Dora:

– *O meu sapo tá bravo?*

Ela pergunta:

– *O que você acha?*

– *O sapo está bravo.*

Vítor confirma:

– *O meu sapo tá bravo.*

Dora tira o giz que ele estava segurando na mãozinha esquerda enquanto pintava a figura com outro giz usando a mão direita. Ela coloca o giz sobressalente na frente de Vítor e o ensina a espalmar a mão esquerda sobre o desenho como forma de impedir que o papel deslize enquanto a mão direita usa o giz para pintar o desenho. Em seguida, ela aproveita para fazer uma correção geral na postura do corpo de Vítor, sentado na cadeira. Ele acata. E pinta a região dos “dedinhos” do sapo dele. O coleguinha à sua frente pergunta à Dora:

– *Posso usar o giz azul?*

Ela responde:

– *Se estava pintando de verde, continua com o verde.*

Depois disso, ela orienta a todos:

– *Pintem sem deixar o giz sair do contorno do desenho.*

Vítor já está deslizando seu giz em todo o corpo do sapo dele – agora com o outro giz dentro da palma esquerda e essa mão empunhada sobre o papel, como Dora ensinou a pouco. Vítor agora chama insistentemente a professora, para que ela olhe o que o coleguinha à sua frente fez. Ela pede:

– *Cuide do seu desenho, eu já vi o que ele fez.*

Dora alterna entre as mesas, orientando os alunos:

– *Pintem direitinho dentro do contorno...*

Vítor diz a ela:

– *O meu tá ficando com dois verde...*

Ele mistura os dois tons no preenchimento do desenho e tenta mostrar isso para os colegas, que permanecem compenetrados em seu próprio desenho. De repente, Vítor passa a prestar atenção nos desenhos e nos comentários dos colegas e apressa-se a se debruçar sobre a mesa, ir até o cestinho de gizos e apanhar um de cor azul para passar ao colega à sua frente. Depois retorna ao seu desenho. Nota-se que ele desliza os dois gizos verdes sobre a mesma área do sapo já pintada por ele. É também seu foco pintar um dos olhinhos de seu sapo. Dora passa em volta das mesas, faz algumas sugestões a respeito da pintura e da postura física dos alunos. Vítor presta atenção em tudo o que está acontecendo, sem deixar de deslizar seu giz verde sobre o mesmo espaço do seu desenho. Então, pede licença à Dora para mudar de mesa e volta para primeira mesa em que esteve. Senta-se ali mas continua observando o que estão fazendo os colegas que lá ficaram. Acha graça em alguma coisa que um colega faz, mas, ao perceber que Dora repreende o colega, ele comenta:

– *Não é engraçado, né, tia?*

Um pedaço de cartolina vermelha sobre a mesa de Dora chama sua atenção e ele vai até lá. Logo Dora o intercepta e o reconduz à sua cadeira. Um aluno começa a chorar e isso chama sua atenção. Vítor se levanta e vai até perto da outra mesa para olhar o que está acontecendo. Dora:

– *Volta pra sua mesa, Vítor...*

Ele obedece, ergue o desenho e mostra a ela:

– *Tô quase terminando...*

Ela diz:

– *Faltam ainda as patinhas do sapo...*

Ele providencia isso. Mas pede licença:

– *Posso pegar outro giz?*

Dora autoriza, e ele pega outro giz da cor verde. Debruçado sobre a mesa, ele começa a sugerir cores para pintar o sapo da coleguinha ao lado. Dora:

– *Pinta o seu desenho, Vítor...*

Então, Dora ensina a dobrar ao meio um círculo de papel vermelho para fazer a boquinha do sapo. Vítor olha para Dora com atenção, alheio ao feixe de luz que incide em seu rosto. Quando uma tampinha do tubo de cola cai no chão, ele imediatamente avisa:

– *Eu pego!*

Sai de sua mesa e vai fazer o que pretende. Dora pega a tampinha da cola da mão dele e pergunta:

– *Você já terminou seu sapo?*

Ele retorna à sua mesa e, por uns instantes, fica passando o giz apressadamente sobre seu desenho.

Então, levanta-se. Dora lhe pergunta:

– *Aonde você vai, Vítor?*

Ele não responde, fica olhando em uma determinada direção. Então, ele percebe o interesse do coleguinha nos círculos de papel vermelho e vem tomar conta dos mesmos. O coleguinha reclama e Vítor chama Dora:

– *Ele tá querendo mexer!*

Dora manda:

– *Pega o tubo de cola, Vítor.*

Ele obedece. Ao perceber que Dora vai ensinar o coleguinha a fazer a colagem, Vítor retorna para sua mesa e senta-se no seu lugar. Ele pinta mais um pouco seu sapo e vai mostrá-lo a Dora, que indica os lugares que ainda falta pintar. Ele retorna à mesa, senta-se e pinta com pressa os lugares indicados. Dora entrega os círculos vermelhos para cada criança e pede:

– *Dobrem no meio pra colar a boquinha do sapo...*

Ela vai passando em uma mesa de cada vez com o tubo de cola e o entrega na mão de cada criança:

– *Coloquem um pinguinho de cola no lugar da boca do sapo. Depois, dobrem o círculo vermelho, com a parte redonda pra baixo, pra que o sapo fique com a boca feliz...*

Vítor dobra o círculo corretamente e faz a colagem conforme Dora orientou. Dora recolhe as folhas dos alunos e diz:

– *Vamos deixá-las secando na estante...*

Ao entregar sua folha para Dora, Vítor se apressa em recolher o giz das mesas colocando-os de volta no cestinho. Uma aluna diz para Vítor:

– *Senta no seu lugar, porque a tia é que vai guardar...*

Vítor continua recolhendo giz, porém Dora retira o giz que está na mão dele, pega o cesto e pede que Vítor se sente. Ele obedece. Ao guardar o cesto de giz de cor no armário, Dora menciona o nome de algumas crianças pedindo para que peguem suas mochilas nos cabides. Vítor ameaça acompanhar as crianças que saíram mas Dora o intercepta, dizendo:

– *Eu não chamei seu nome.*

Segurando Vítor pela mão, Dora volta-se para a turma e pede:

– *Formem as filas de meninos e de meninas.*

FIM DE VIDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

Após sair da sala, Dora dirige-se com a turma para a sala de multimeios em que todas as crianças da pré-escola (3 a 5 anos) permanecem assistindo vídeo até a chegada dos familiares para aqueles que são alunos parciais da manhã, ou até a transição de turno com a recreacionista para aqueles que são alunos integrais.

APÊNDICE 12

REGISTRO DIÁRIO 3 DATA: 05/05/2016

Recepção e café

Ao chegar na escola fui recebida pela funcionária que trabalha na secretaria que me perguntou o que eu estava achando de Vítor. Expliquei que tinha feito poucas observações para fazer qualquer consideração e devolvi a pergunta para ela. Ela me disse que tinha “muita dó dele porque a mãe dele era separada do pai e era muito seca” com ele. A moça prosseguiu falando que a mãe dele era muito nova e que já tinha sido chamada para conversar com a diretora, porém, não concorda com a avaliação da escola em relação ao comportamento do menino. A mãe de Vítor argumenta que a mãe dela (avó de Vítor) também é gestora de escola e não vê nada de errado com o comportamento de Vítor. A funcionária concluiu suas observações sobre Vítor dizendo que, para ela, ele sente falta do pai porque a mãe não lhe dá carinho e concluiu: “deve ser por isso que ele é revoltado!”. Nesse momento, notei que Dora saía da sala com as crianças em fila, agradei a funcionária por me receber e acompanhei Dora e a turma até o refeitório. Vítor vinha logo atrás e se aproximou de mim e me perguntou: “você é a mãe de quem?” Eu respondi que não era mãe de ninguém e expliquei que eu não tinha filhos. Vítor ficou olhando para mim por alguns segundos e exclamou: “Porque você vive sozinha?”. Após dar risada de sua pergunta, expliquei para Vítor que eu não vivia sozinha e que algumas pessoas não tem filhos, mas nem por isso elas vivem sozinhas. Continuei dizendo que eu achava que ele estava perguntando isso porque queria entender melhor o que eu estava fazendo ali na escola, já que eu não era professora e nem mãe de nenhum aluno. Vítor balançou a cabeça afirmativamente e eu disse que eu estava ali para fazer uma tarefa da minha escola que era a UNESP e perguntei se ele conhecia. Vítor respondeu que sua Avó já foi na UNESP ao que eu prossegui dizendo que lá era a minha escola e que eu estava estudando sobre como melhorar o trabalho com as crianças na escola e, por isso, eu precisava ficar observando e filmando as crianças e o trabalho das professoras.

Após esse diálogo Vítor comeu um pedaço do pão que lhe foi servido e recusou o leite. Dora conduziu a turma para a escovação e Vítor permaneceu mexendo com a água na torneira do banheiro durante o período que a turma ficou na escovação. Ao concluir a escovação Dora organizou as crianças em fila e se dirigiu para a sala de recreação.

TRANSCRIÇÃO DE VIDEO

Sala de Recreação – Momento pedagógico 1

O vídeo inicia-se com as crianças sentadas no chão, de frente para Dora. Vítor está sentado na primeira fileira. Dora pergunta à turma:

– *E o pica-pau amarelo, vocês sabem como que é?*

Uma das crianças comenta:

– *O pica-pau é vermelho como eu.*

Há um foco forte de luz do sol derramado sobre a parede ao fundo, atrás de Dora, que pergunta à turma:

– *Vocês sabem por que o nome é “pica-pau”?*

Uma criança responde:

– *É porque ele é amarelo...*

Outra criança descreve o desenho animado. Vítor imita o pica-pau do desenho, batendo o narizinho no chão, no que é imitado por outras duas crianças. Depois, para mostrar como o pica-pau pica, Vítor belisca as próprias bochechas. Vez ou outra, olha para a câmera. Dora diz:

– *O pica-pau é um pássaro que pica a madeira. Tem um monte lá no sítio e é por isso que se chama sítio do pica-pau amarelo. Agora fiquem quietinhas e vamos ouvir lá fora a historinha do Sítio do Pica-pau Amarelo...*

Vítor pergunta:

– *Mas eles vão vim? Eles vão vim, tia?*

Dora responde:

– *Vão. Os personagens vão estar lá.*

Todas as crianças olham na direção da porta da sala. Vítor se levanta e vai ficar de pé atrás do semicírculo de crianças. Então, Dora organiza as crianças em círculo e chama a atenção de Vítor ao notar que ele se desloca do local onde está para posicionar-se ao lado de um menino, dizendo:

– *Ehhhh, Vítor! Cuidado com a perna do amigo...*

A pesquisadora se desloca no ambiente e, por isso, a imagem fica sem foco. Enquanto isso, Dora repreende duramente a turma por alguém ter falado algo feio [*que não foi possível ouvir e nem ver quem falou*] para uma coleguinha. Depois, convida todos a cantarem a musiquinha do Jacaré. As crianças acompanham com os movimentos determinados, mas Vítor não canta, permanece parado olhando para Dora, chegando a bocejar. Então, aos pouquinhos, bem sutilmente, ele começa a acompanhar a letra da música, chegando até a mimetizar um pouquinho. De repente, ele diz:

– *Tá vindo um barulhinho!*

A coleguinha ao lado reclama, mas ele insiste dizendo:

– *Olha o barulhinho, deixa eu escutar!*

Em seguida, mesmo que Dora não está mais cantando a música do Jacaré, ele resolve brincar de boquinha de jacaré juntando as mãozinhas e “avançando” sobre o cabelo do coleguinha ao lado, que reage sorrindo. Vítor repete o gesto algumas vezes e os dois ficam brincando até que Vítor apoie o corpo no corpo do colega que está sentado e se desequilibra para trás. Dora o repreende:

– *Ehhhh Vítor! Para de bater nele, hein?*

Vítor continuou com a mãozinha de jacaré, “comendo” o cabelo do amiguinho até que Dora diz:

– *Olha lá! Venham aqui perto da tia Dora, todo mundo! Sentem-se no chão...*

Formada uma plateia diante dela, Vítor posiciona-se na primeira fila. Começa o áudio com historinha infantil, algumas crianças reagem, Vítor permanece atento, quieto, sentado sobre as próprias pernas dobradas. Alguns tapam os ouvidos, uns assustados com o volume do som, outros fazem gestos associados ao conteúdo que está sendo dito na gravação. Dora começa a cantar uma música, acompanhada pela maioria das crianças, uns só na voz, outros na voz e no gestual. Vítor permanece atento, quieto, acompanhando. A passagem é a do Lobo falando que vai devorar o Cabritinho, que tenta negociar dizendo que é magrinho e que o irmão é mais gordinho. Outra música, com as crianças reagindo. Vítor estático, prestando atenção em silêncio, parado. Agora o Lobo está com o Cabrito médio, que negocia dizendo que tem um irmão grandão. Volta a música e o acompanhamento das crianças. Vítor parado. Quando o cabrito grande e forte dá um soco no Lobo Mau, Vítor imita o soco, com entusiasmo. Dessa vez, na hora da música, ele acompanha com gestual. Dora pede:

– *Quem gostou, bate palma!*

Todos batem, Vítor levanta as mãos. Alguém pede:

– *De novo!*

Dora atende, repetindo a historinha. Dessa vez, Vítor integra-se aos movimentos gestuais para acompanhar a história. No momento do diálogo entre o Cabrito Pequeno e o Lobo, ele se deita de barriga no chão e assim permanece por um bom tempo, mantendo a cabeça erguida, o corpo esticado no chão e o olhar em Dora. Ao cantar a musiquinha que é refrão da história, Vítor balança a cabeça de um lado para o outro, dando batidinhas leves com a cabeça no ombro da criança que está à sua esquerda. Ao notar que Vítor encostava a cabeça em seu ombro, o coleguinha passa o braço em torno do seu pescoço e permanece abraçando Vítor, enquanto houve a historinha. Porém, o colega que está sentado à direita, tira a mão do outro das costas de Vítor. Ao notar o movimento, Dora exclama:

– *Para [nome da criança que está à esquerda de Vítor]!*

E-H Prossegue uma narrativa paralela, enfatizando para as crianças aspectos da história que está sendo narrada pelo áudio. O mesmo menino que retirou a mão do coleguinha que estava acariciando as costas de Vítor, começa a fazer carinho nas costas de Vítor por um tempo e, depois de ignorá-lo, Vítor o afasta com uma pernada leve. Dora pede:

– *Vítor, senta!*

Ao notar que ele continua na mesma posição, ela complementa:

– *Vai, Vítor!*

Depois de alguns segundos, ele engatinha para longe do grupo de crianças, em direção à janela ao lado uma pilha de colchonetes. Quando a história acaba, Vítor sobe no batente da janela e esconde-se atrás da cortina, pelo que é duas vezes repreendido por Dora, que exclama:

– *Vítor, desce daí!*

Notando que ele não se move, ela repete a ordem, em vão: Vítor continua na mesma posição. Dora vai até a janela e tira-o dali. Enquanto Dora está conduzindo Vítor de volta ao grupo, ele escapa, afastando-se dela e dirigindo-se para frente dos colchonetes no canto entre duas pilhas de colchonete, onde permanece encolhido, sozinho. Chega a hora de as crianças retirarem-se da sala. Vítor continua no mesmo lugar. Dora chama-o:

– Vamos assistir o teatro da Emília no quiosque.

Vítor sai do canto em que está e vai se aproximando lentamente do grupo de crianças, que está próximo à porta de saída da sala. Dora pede:

– Façam a fila.

A fila está formada, mas Vítor se recusa a entrar na fila e aproxima-se da saída, chamando pelo nome de uma coleguinha. Dora o intercepta em sua tentativa de sair da sala em busca da colega que ele chamava na porta, segurando-o e dizendo:

– Depois!

No entanto, Vítor se desvencilha da mão de Dora e segue para fora da sala chamando pela colega. A fila sai. Vítor está do lado de fora da sala e se integra à fila, dizendo para Dora:

– Eu fui atrás da [nome da criança], que ela é minha amiga.

FIM DO VIDEO.

Registro diário – Teatro no quiosque e almoço

No caminho até o quiosque, Dora avaliava, dirigindo-se a mim, que as atividades festivas são muito frequentes na escola e acabam tomando muito espaço no planejamento e na rotina pedagógica. Ela afirma que essas atividades sempre são registradas e divulgadas nas redes sociais, havendo uma intensa preocupação em mostrar o trabalho da escola para a comunidade. Segundo ela, esse tipo de atividade traz muitas demandas para as professoras, pois, geram a necessidade de estar, constantemente, confeccionando materiais e inserindo ensaios no planejamento pedagógico. Além disso, Dora comenta que essas atividades produzem muita tensão e ansiedade para as professoras porque elas precisam “fazer bonito”, já que tudo é fotografado e filmado para ser compartilhado com familiares dos alunos. Chegando ao quiosque, as crianças sentaram-se no chão e ficaram acompanhando o diálogo dos fantoches. Ao lado dos fantoches havia uma professora fantasiada de Dona Benta que fazia o papel de narradora. Vítor permaneceu atento e sentado no mesmo lugar até o final da história.

Com o encerramento do teatro de fantoches a turma dirigiu-se para o refeitório em fila, porém, Vítor não acompanhou a turma, desviando-se do grupo, rumo ao bebedouro externo. Quando chamado por Dora, Vítor justificou que iria “lavar a mão” e ela avisou-o de que todos lavariam a mão no banheiro. Vítor continuou seguindo na direção do bebedouro e, ao longo do percurso, ele olhava para trás, aparentemente na expectativa de que alguém fosse buscá-lo. Dora foi para o refeitório com a turma e eu a acompanhei. Depois de poucos minutos, Vítor chegou no refeitório e foi conduzido por Dora até uma das mesas. A refeição servida foi sopa e Vítor comeu fazendo uso correto da colher e permanecendo sentado até concluir a refeição.

Ao término do tempo de almoço, Dora orienta a todos que se dirijam ao banheiro para realizar a escovação. Vítor atende à orientação e, após escovar os dentes pergunta à Dora “para onde eles vão?”. Ela responde que, depois de escovar os dentes a turma vai brincar na areia. Vítor comemora. A turma sai do banheiro em fila e Vítor acompanha a fila dos meninos na última posição, sem colocar a mão no ombro da criança à sua frente, como fazem os demais.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Tanque de areia – momento pedagógico 2

O vídeo começa na área recreativa (externa), com Vítor e um coleguinha brincando na areia, ao redor do gira-gira. Ele está conversando com Dora sobre “fazer feitiço”:

– Vítor, pega o baldinho e faz feitiço igual ao caldeirão da Cuca.

Ele balança um copo grande de plástico, olhando atento para Dora, que lhe pergunta:

– O que a Cuca põe no caldeirão?

Ele fica olhando pra ela. Uma criança fora da imagem responde:

– Ela põe baratas.

– E o que mais ela põe?

Vítor diz:

– Asas de morcego e baratas!

Sai com um baldinho vermelho para procurar asas de morcego e baratas. Dora dá risada. Ele se ajoelha sobre a areia, ao lado de outras crianças, enche o baldinho de areia e ergue o baldinho para transferir a areia para dentro de outro recipiente, que tomba para o lado sob o peso da areia despejada. Em seguida, Vítor tenta pegar a pá de um coleguinha e Dora o avisa:

– A pá é dele, Vítor!

Ele acata e se senta novamente onde estava, ao lado de duas meninas, uma das quais o observa. Mexe no pratinho sobre o qual está a areia sobre a boca do baldinho com a mão e pega uma pazinha verde que está largada sobre a areia. Despeja a areia do pratinho para dentro do baldinho e volta a encher o pratinho com areia, usando a pazinha. De repente uma criança avisa Dora:

– *Olha! Um pente na areia...*

Vítor circula e descobre o primeiro recipiente que estava usando na posse de outro coleguinha. Solta um choro forçado, vai até o coleguinha e arranca dele o recipiente. Volta contente para seu lugar. O coleguinha, que a priori não reagiu, grita que o recipiente é dele. Rapidamente, Vítor coloca o recipiente em pé e começa a despejar areia dentro dele. Agora pega um segundo baldinho, amarelo, ainda sob observação atenta da amiguinha à sua frente. Enquanto usa a pazinha para encher de areia o baldinho amarelo, ele poussa sua atenção em algo que está acontecendo fora da imagem. Despeja a areia armazenada dentro do recipiente (pote de amaciante *Confort*). Então, pega os dois baldinhos, a pazinha e o amaciante e se desloca para outra área do espaço de areia, onde estão alguns coleguinhos, também no trabalho de por areia em baldinhos. O menino que teve seu baldinho retirado por Vítor em outro momento, pega o baldinho que Vítor encheu e se afasta. Ao lado de Vítor há um menino que está empenhado em abrir um buraco na areia. Neste sentido, usa a pazinha para tirar areia de um lado para outro. Vítor o observa por uns instantes, levanta-se, cruza o tanque de areia e vai buscar uma pá maior na caixa de pás, do outro lado. Então, retorna ao ponto onde estão os meninos (agora há mais meninos, ali). Lá, troca a pá por um rastelinho, com o qual joga areia para trás, por debaixo de suas pernas. É repreendido por Dora:

– *Vítor, assim vai areia nos colegas e isso não está certo.*

Ele não para de fazer o movimento, apenas passa a prestar atenção se tem alguém atrás de si. Alguns meninos se afastam. Vítor diz:

– *Vocês podem ficar...!*

Então, ele reúne todos os “seus pertences” e vai se posicionar debaixo de um brinquedo (ponte), ao lado de um menino que já estava ali, outro se aproxima dos dois e todos ficam lidando com areia. Uma das crianças vai para outro ponto do tanque de areia e outra se aproxima de Vítor. Por alguns minutos, Vítor e mais outras crianças ficam concentrados, trabalhando com a areia nos baldinhos e fazendo uso das pazinhas e rastelinhos. Até que Vítor e um coleguinha entram em rápido atrito e Dora intervém a favor de Vítor, dizendo:

– *Ele já estava com essa pazinha, [nome da criança que tenta puxar a pá da mão de Vítor]”.*

O coleguinha se retira de sob o brinquedo, nervoso, e joga a pazinha sobre a areia, com o intuito de enterrá-la. Vítor o segue. Ambos retornam para sob o brinquedo e ao trabalho com a areia, baldinhos, pazinhas e rastelinhos. De repente, Vítor pega a pazinha de outro coleguinha, que rapidamente a toma de volta. Depois de um tempinho, as crianças se afastam e Vítor permanece, sozinho, sob o brinquedo, brincando com a areia e os baldinhos. A câmera foca o gira-gira repleto de crianças, girando. Vítor sai de sob o brinquedo, sozinho, e vai brincar com a pazinha em forma de peixe que disputou com o coleguinha, a qual ele enterra na areia, deixando só o rabinho de fora. Então, Vítor corre até o gira-gira para avisar todo mundo:

– *Morreu afogada, a sereia!*

Ninguém atende e Vítor insiste, chamando um dos coleguinhos pelo nome. Nada. Quem responde aproximando-se é a menina que, no início do vídeo, o observava. Ao vê-la, Vítor aborta a brincadeira e lhe dá as costas, deixando-a parada ali e indo brincar sozinho no lado oposto ao gira-gira. Ele se senta nos tijolos da parede do tanque de areia e a coleguinha, que saiu do gira-gira para atender ao chamado de Vítor, fica isolada e observando o gira-gira em outro ponto do tanque de areia. Por uns instantes, Vítor permanece ali no lado oposto ao gira-gira, onde estão as outras crianças da turma. Vítor resolve mudar de lugar, aproximando-se, mas ainda sozinho, brincando de enterrar a sereia, fazendo um montinho de areia ao redor dela. Dora dá comando:

– *Vamos recolher pazinhas, baldinhos, etc., e colocar no local apropriado?*

Os alunos seguem a orientação e começam a guardar os materiais. Vítor continua brincando. Dora reforça:

– *Vamos Vítor! É hora de guardar!*

Lentamente, Vítor se levanta e atende à orientação.

FIM DE VIDEO

Registro diário – transição entre períodos

Ao sair do tanque de areia Dora conduziu a turma para lavar as mãos no banheiro e, em seguida foram para a sala de multimeios, pedindo que algumas crianças (chamadas pelo nome) pegassem as mochilas nos cabides para aguardar a chegada dos familiares assistindo vídeo. Vítor acompanhou a turma conforme orientação de Dora.

APÊNDICE 13

REGISTRO DIÁRIO 4 DATA: 06/05/2016

Recepção e café

Ao chegar à escola me dirigi até a sala de multimeios. As crianças estavam sentadas no chão diante da televisão e as professoras estavam ao fundo, sentadas nos bancos que ficam em frente ao balcão de alvenaria, na parede oposta à parede em que a televisão está instalada. Uma das professoras avisou que iria colocar o vídeo para ensaiarem para a festa da família. Vítor estava embaixo do balcão, atento a algum objeto pequeno que tinha em mãos. Dora coloca no rádio o cd do grupo “A banda mais bonita da cidade” e inicia a música intitulada “Oração”. Enquanto a música toca as professoras gesticulam dia diante das crianças, enfatizando os gestos que eles precisam imitar e uma professora exclama: “Vamos fazer bem bonito pra mamãe e o papai ver, hein?”. Dora chama Vítor, que continua embaixo do balcão, perguntando se ele não quer deixar a mamãe feliz e argumentando que as outras crianças estão se preparando para fazer bem bonito no dia da festa e só ele que não estava. Vítor olha para Dora enquanto ela fala, porém, quando ela termina de falar ele volta a mexer no pequeno objeto que está em suas mãos, permanecendo embaixo do balcão. Após reproduzir a música por três vezes, uma professora diz que por “hoje chega”, mas amanhã vão ensaiar de novo. As turmas seguem para o refeitório e, após chamar Vítor para o café, acompanho Dora e a turma, deixando Vítor na sala vazia. Quando as crianças estavam sendo servidas, Vítor chega ao refeitório e é conduzido a uma mesa por Dora. Vítor é servido com biscoitos de rosquinha que ele manuseia, esfarelado e levando alguns farelos à boca. Dora dá o comando para as crianças irem ao banheiro e, ao notar a mesa de Vítor cheia de farelos, diz para ele que não “pode fazer isso” e pede que ele vá para o banheiro. Nesse momento, Dora me diz que acha que Vítor deve ter algum problema de verminoses porque fica o dia todo na escola e não come. Ela afirma que já pediu para a mãe dele “ir atrás disso” porém, ela não a ouviu. Dora prosseguiu, afirmando que a mãe de Vítor é muito nova, muito bonita, mas é meio perdida, não parece dar carinho ao menino. Após a escovação, Dora organizou as crianças em filas e se dirigiu à sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 1

O vídeo inicia-se com uma tomada geral da sala, com crianças sentadas ao redor de mesas redondas. O foco é fechado em Vítor que rói as unhas da mão direita. De repente, esconde a mão debaixo da mesa.

Dora anuncia:

– *Vamos começar...*

Vítor vira-se para seu lado direito para prestar atenção em Dora:

– *Quando estiveram na salinha montaram essas figuras, aqui...*

Vítor concorda com a cabeça. Ela pergunta:

– *Do que era o carrinho?*

Vítor responde, junto com as crianças:

– *Chocalho!*

– *Mamadeira!*

– *Banheira!*

Dora pergunta:

– *Vocês ainda são nenéns?*

A turma responde que não. Dora pergunta:

– *Não?!*

Vítor fala:

– *Eu sou neném!*

Ela lhe pergunta:

– *Você toma banho em banheira?*

Ele responde:

– *Eu tomo na banheira com a mamãe, no corpo inteiro.*

Dora ignora o comentário e pergunta para turma toda:

– *Então, o bebezinho toma banho aonde?*

A turma responde: “Na banheira”. Outra criança refrisa que toma banho na banheira e Dora diz:

– *Chega, você já falou!*

Vítor permanece atento, chupando a ponta do dedo polegar. Dora pergunta:

– *Quantos anos vocês têm? Mostrem nos dedinhos...*

Vítor constrói a posição de três dedos erguidos. Dora verbaliza:

– *Três aninhos! 1... 2... 3...*

Vítor quer que ela olhe para ele, vai até ela com os três dedinhos erguidos e cola-os nos três dedos de Dora. Volta para o seu lugar e constrói os três dedinhos também com a mão esquerda, espelhando uma mão na outra. Ela pergunta:

– *O que é que a gente consegue fazer com três aninhos que os bebês não conseguem?*

Vítor divide sua atenção entre o espelho das mãos e Dora. Ele vai até ela para mostrar as duas mãos espelhadas com os três dedos para cima e ela:

– *Vítor, presta atenção ao que está sendo dito. Os bebês conseguem comer sozinhos?*

Vítor responde:

– *Tem que ajudar.*

Dora completa:

– *Tem que dar na boca. E vocês, com três anos, já conseguem comer sozinhos?*

Vítor diz que sabe, e Dora continua:

– *Vocês já conseguem comer sozinhos. O que mais vocês conseguem fazer que os bebês não conseguem?*

Uma menina diz:

– *Guardar os brinquedos.*

Vítor permanece em silêncio, de perfil para a câmera, revezando entre estar sentado e levantar-se. Dora puxa uma salva de palmas para a menina mas Vítor fala:

– Pegar os brinquedos lá do alto.

Dora pergunta novamente:

– *O que é que a turma consegue fazer que os bebês não conseguem? Tomar banho, conseguem sozinhos? Sim ou não?*

Grande parte da turma responde que não, inclusive Vítor, que permanece sentado, de braços cruzados sobre a mesa.

– *Vocês não sabem tomar banho, se lavar, lavar o bumbum, lavar o pé, o cabelo? ”*

Algumas crianças respondem que sabem. As respostas se sobrepõem [*inaudível*] e Vítor tira a touca do moletom para dizer:

– *A mamãe é que lava, a mamãe dá banho em mim.*

Dora pergunta:

– *Se um adulto te deixar tomar banho, você consegue?*

Ele repete:

– *A mamãe me lava.*

Dora o interrompe:

– *Tá bom, Vítor, mas você sabe se lavar, não sabe?*

Ele diz:

– *Não sei.*

– *Aqui na escola ninguém dá banho em você.*

– *Mas eu não sei pegar o xampu!*

– *Mas ela te dá o xampu e você sabe lavar, não sabe?*

Vítor está um pouco contrariado e responde:

– *Mas é alto! (alguém faz “shhhh!”).*

Dora volta ao assunto:

– *Mas o bebê usa fraldinha. O que é que vocês estão usando? Os meninos cueca e as meninas, calcinha.*

Durante toda a explicação de Dora, Vítor permanece atento. Ela pergunta a todos:

– *Conseguem, sabem ir ao banheiro?*

Todos respondem que sim, mas, com os bracinhos sob a mesa e a cabeça pousada pelo queixo sobre a mesa, Vítor balança negativamente a cabeça.

– *Muito bem, conseguem ir ao banheiro! Conseguem por a roupa? E o sapato, quem consegue?*

Todos respondem “Eu!”. Vítor permanece escutando, em silêncio.

– *Bebezinho consegue colocar o sapato?*

A turma responde: “Não!”. Vítor boceja suavemente.

– *Muito bem! Quantos aninhos mesmo vocês têm?*

A turma responde que “três”, mas Vítor, com os dedinhos construídos, responde:

– *Eu tenho quase três.*

Dora desloca-se pela sala para pegar provavelmente um livro, no qual provavelmente está uma figura com várias mãozinhas. Vítor acompanha com o corpo a movimentação de Dora:

– *Essa mãozinha aqui, quantos dedinhos está mostrando?*

A turma diz que “três”.

– *Então vocês têm três aninhos. Mas, antes de fazer três aninhos, quantos anos vocês tinham?*

Vítor olha para sua própria mãozinha e constrói quatro dedinhos:

– *Assim!*

Dora diz a todos:

– *Dois!*

Vítor corrige os dedinhos. Dora continua:

– *Muito bem! Quantos dedinhos tem que mostrar?*

A turma, inclusive Vítor, responde:

– *Dois.*

Dora mostra na ilustração:

– *Essa é a mãozinha que está mostrando dois dedinhos, olhem. Tem o numeral 2 em laranja e a mãozinha que está mostrando os dois dedinhos.*

Vítor, com a cabeça pousada sobre os bracinhos cruzados sobre a mesa, presta atenção à professora, que continua:

– *Mas, antes, nós fomos ver os bebezinhos lá naquela última sala, que estavam no tapete. Quantos aninhos, mesmo, eles tinham?*

Várias crianças (menos Vítor, que continua prestando atenção, em silêncio) respondem: “Um!”. Então, Dora mostra na ilustração a mãozinha com um dedinho levantado:

– *Aí, nós vimos que tinha uns bebezinhos sentadinhos no tapete, uns deitadinhos... Quantos anos tem a mãozinha que está assim, olhem?*

Algumas crianças respondem: “Nenhum”.

– *Muito bem! A mãozinha fechada é zero, parabéns! É aquele bebezinho que acabou de nascer. Ele consegue fazer alguma coisa?*

As crianças respondem que não.

– *Qual é a única coisa que esse bebezinho que acabou de nascer consegue fazer?*

Vítor responde:

– *Ficar sentado!*

Dora diz:

– *Ficar deitado, muito bem!*

Vítor repete o que disse:

– *Ficar sentado!*

Dora o questiona:

– *Ficar sentado? Será?!*

Vítor responde afirmando com a cabeça, olhando para ela, que continua:

– *Humm... Ele só mama, dorme e...?*

Alguém responde: “Chora!”. Dora comemora:

– *Muito bem! Então, olhem lá. Quando a gente nasce, não tem nem um ano, a gente é bem bebezinho. Nós temos zero. É quando a mamãe tem o bebezinho, ele só dorme, a mamãe tem que dar banho, tem que trocar fraldinha...*

Vítor, que presta atenção com a cabeça pousada nas mãos agora erguidas pelo apoio dos cotovelos, diz:

– *Mama nas tetas!*

Dora comenta:

– *Também, pode ser! Mamar na mamãe, no seio, não é? Não mama só na mamadeira, mama na mamãe.*

Uma das crianças e também Vítor comentam que mamam em mamadeira, mas Dora manda aguardarem sua vez e continua:

– *O bebê aprende a comer papinha, a tomar o suquinho...*

Vítor tenta comentar algo mas recebe um “Shhh!”, Dora continua:

– *Ele começa a falar mamãe, papai, começa a aprender tudo isso.*

Vítor tenta chamar Dora, que continua mas ele insiste:

– *Tia! A minha mãe dá bolacha.*

Dora o repreende:

– *Shhhhhhhhh!!!” O bebezinho de um aninho começa a aprender a sentar, começa a aprender a ficar em pé... Eles sabem andar?*

As crianças respondem: “Não!”. Dora confirma:

– *Eles ainda não sabem andar.*

Uma das crianças comenta que conheceu um bebe que conseguiu e Dora explica:

– *Ele conseguiu, mas já tinha feito um aninho, já está começando a aprender. E na outra salinha, do B2, o Berçário 2, em que eles tem dois aninhos? O que eles estavam fazendo lá?*

Vítor, que até então estava quietinho, atento, responde:

– *Chorando!*

E outra criança lembra: “Tinha outro mordendo o chinelo”. Dora continua:

– *E eles não comem naquelas mesinhas que a gente come? Sim!*

Vítor comenta:

– *Eu comi nas grandes, né?!*

Dora responde:

– *É, a gente já come na mesinha maior, não é?*

Ele concorda. Outra criança comenta que bebezinho come sapatinho e Dora explica que não. Enquanto Vítor tenta abrir o zíper de seu moletom, sem desgrudar o olhar de Dora, ela continua:

– *Então, vamos contar. Quando nasce, faz zero. Aí faz um aninho... dois... três (igual a vocês)... e depois, quantos anos vocês vão fazer?*

Crianças respondem:

– *Quatro!*

Enquanto Vítor continua tentando abrir o final do zíper, Dora confirma:

– *Quatro. Então faz assim com a mãozinha.*

As crianças, incluindo Vítor, fazem o 4 com dedinhos.

– E o que vocês estarão aprendendo a fazer com 4 anos?

Vítor continua com a mãozinha erguida, mostrando os quatro dedos. Alguma criança responde: “Guardar brinquedo!”, ao que Dora diz:

– *Guardar brinquedo. Tem criança que ainda não consegue por a meia sozinha, né? A tia tem que ajudar...*

As crianças reagem dizendo que sabem e Vítor diz que sabe por a meia sozinho. Dora pergunta:

– *As crianças da Tia X (menciona o nome da professora da turma de crianças de 5 anos) já sabem por a meia e o tênis?*

Vítor responde que sim e Dora prossegue:

– *Eles não são os maiores da escola? Sabem quantos anos eles tem?*

Vítor e algumas outras crianças respondem: “Dez!”. Dora corrige:

– *Não! Eles tem 1... 2... 3... 4... 5!”*

Uma das crianças reconhece a cor da ilustração, azul.

– *Vocês estão aprendendo a recortar, a desenhar...*

Vítor interrompe:

– *Eu não to aprendendo!*

Dora argumenta:

– *Não está? A Tia tá ensinando, então, você trate de ficar na sua cadeira para aprender. E a turma da Tia X (menciona o nome da professora da turma de crianças de 5 anos) já está aprendendo sabe o que?*

Vítor responde:

– *Cortar!*

Dora continua:

– *A escrever o nome, a escrever palavrinhas, não é? Se a gente fosse colar uma foto de uma criança com zero aninho, de quem eu teria que tirar, de vocês?*

Crianças respondem que não.

– De quem? De um bebezinho bem pequenininho.

Vítor encolhe-se e pergunta:

– Assim, né, tia? Pequenininho.

Dora pergunta:

– *Como seria o desenho de uma criança de um aninho. Um pouquinho maior, não é?*

Vítor estica-se e diz:

– *Assim!*

Dora mostra uma imagem e pergunta:

– Quantos anos vocês acham que essa criança tem?

Alguém responde: “Um monte!” e Dora continua dizendo que é uma criança de cinco anos. Vítor, que está com uma mão na boca e a outra espalmada sobre a superfície da mesa, levanta rapidamente a da mesa mostrando cinco dedos e volta a espalmá-la sobre a mesa. Dora:

– *Ela já está amarrando. Vocês sabem amarrar tênis, já?*

As crianças, inclusive Vítor, respondem que não.

– *Vocês vão aprender. Então, a turma da Tia X, que tem a mãozinha cheia de cinco anos, já consegue por e amarrar o tênis. E aqui, olhem, o que eles estão fazendo?*

“Pulando corda”, responde um garoto.

– *Muito bem, pulando corda.*

Vítor olha atento e fala:

– *Eu também sei pular corda.*

Dora ignora o comentário dele e pergunta à turma:

– *Vocês sabem pular corda que nem eles? Não, né. Estão aprendendo*

Vítor aponta para a ilustração e diz:

– *O outro também está pulando!*

– *Eles já conseguem porque são maiores do que vocês...*

Vítor insiste em mostrar o outro na ilustração, comentário abafado com um “shhhh”. Dora prossegue:

– E ir pra escola sozinho? Quem vai pra escola sozinho?

Todos levantam a mão, gritando “Eu!”. Dora comenta:

– *Não, não vai, não. Quem é que traz vocês para a escola?*

As respostas variam entre mamãe, papai, vovô, a irmã, a vovó, o titio...

– *Então, a gente consegue ir para a escola sozinho?*

Um menino diz que só os maiores. Dora confirma:

– *Só os maiores, muito bem! Os maiores que estudam lá na escola ao lado já conseguem ir para a escola sozinhos. O seu irmão consegue, não precisa mais a professora para chegar até a sala de aula. Então agora nós vamos entregar as revistas e vocês vão procurar as crianças, tá bom?*

Vítor pergunta:

– *Sozinhos?*

Dora responde:

– *Sim, vocês conseguem?*

Vítor diz que sim. Dora começa a distribuir revistas nas mesas, enquanto explica:

– *Com cuidado vamos procurar bebezinhos, vamos procurar crianças do tamanho de vocês, as crianças maiores...*

Então, Dora orienta que um dos meninos não comece a gritar, atrapalhando os outros. A câmera ziguezagueia e, quando passa por Vítor, o flagra folheando a sua revista com pressa e intensidade no virar das páginas. O coleguinha ao lado o cutuca, apontando alguma coisa em sua revista. Vítor levanta-se e vai até ele, verificar. Sorri e volta ao seu lugar, ainda olhando para a revista do coleguinha. Volta a folhear sua própria revista. Dora vem até Vítor e fecha sua revista, para abri-la novamente. A câmera volta a ziguezaguear e quando retorna a Vítor, ele está novamente folheando a revista, com pressa. Comemora quando finalmente acha a figura de alguma criança, o coleguinha ao lado compartilha. Então, levanta-se, pega a revista e anuncia:

– *Tia, achei muito bebê, ó!*

Ele sai da sua cadeira e atravessa a sala em busca de Dora, para mostrar a figura a ela. O coleguinha ao lado o segue. Dora:

– *Ótimo. Só que é para sentar no seu lugar.*

Vítor obedece e retorna para sua cadeira. Vítor mantém a revista dobrada sobre a capa e Dora aproxima-se para colocá-la na posição correta, ou seja, com os dois flancos abertos sobre a mesa. Feito isso, ela se afasta. Dora chama a atenção da turma para a figura de um bebê encontrada por uma menina:

– *Quantos anos vocês acham que tem esse bebê?*

As crianças respondem: “um”, enquanto Dora volta a se aproximar de Vítor, trazendo uma tesoura para recortar a figura que ele encontrou. Para isso, ela arranca toda a página da revista, assistida por Vítor.

Durante esse processo, o foco dele passa a ser a revista da coleguinha à sua direita. Volta a prestar atenção em Dora, que lhe pergunta:

– *O que eu devo recortar?*

Ele aponta três imagens. Quando ela se afasta dele, Vítor passa por um bom tempo desconectado, apenas assistindo o que acontece na sala, balançando-se levemente na própria cadeira. Então, observa o que o coleguinha à esquerda está fazendo, vez ou outra olha geral na sala e finalmente foca atenção em um retalho de papel de revista, que começa a dobrar e redobrar até ficar pequenino. A câmera sai dele e dá um rápido ziguezague geral, nas outras mesas, em zoom. Quando retorna em Vítor, ele está com o polegar esquerdo na boca e o dobradinho de papel na mão direita, parado. De repente, volta a dobrar e a redobrar. Então, prestando atenção no movimento das professoras, Vítor continua a manipular o dobradinho de papel, ora e vez pressionando-o com os dedos das duas mãos. Depois, segurando-o na mão esquerda, ele leva o polegar direito novamente à boca. A seguir, ele percebe que há uma página em sua revista com o canto dobrado. Desdobra-o. Começa a rir, comentando que há na imagem uma mulher pelada. O coleguinha à esquerda vem verificar, Vítor diz:

– *Olha a bunda!*

É a imagem de uma mulher de lingerie. O coleguinha ri e volta ao seu lugar, para colocar sua revista. Nesse ínterim, Vítor debruça-se sobre a página, beija a página e diz pro amiguinho:

– *Beije!*

O coleguinha imita e Vítor repete o beijo na página, o que se repete mais vezes, chegando a ser um beijo demorado por parte de Vítor. O amiguinho debruça-se com a língua para fora, simulando lambe a página. Depois, os dois simulam “comer” a foto da página. Vítor diz:

– *Quero comer a bundinha!*

Abocanha a página. Então, ele recorta a parte que teria a bundinha e leva à boca, para “comer a bundinha”. Ele mastiga, repete o que disse, depois joga o retalho mastigado para trás. A operação repete-se, enquanto o coleguinha arranca um pedaço da página também para si. Dora diz à todos:

– *Eu achei uma figura de uma criança igual à turma.*

Vítor, ainda mastigando, presta atenção a ela. O amiguinho também. Um pedaço de papel permanece na boca de Vítor, enquanto ele e o amiguinho folheiam outra revista. Ele mastiga o papelzinho dentro da boca. Aos poucos os dois vão se debruçando tanto sobre a revista que começam a galgar a mesa. Nesse momento, Dora o repreende, mandando-o sentar-se. Ele obedece, sem deixar de mastigar o papelzinho. O coleguinha permanece debruçado sobre a revista. Dora fala sobre a imagem de um bebezinho e Vítor presta atenção, olhando rapidamente na direção da câmera, por alguns segundos. O coleguinha volta a abrir uma revista diante dos dois e Vítor sorri (ainda mastigando), falando em “pelada”. O amiguinho alisa seus cabelos que estavam desgrenhados. Vítor deita-se sobre a página da revista, num beijo demorado sobre outra imagem com “bundinha” e é, abruptamente, interrompido pelo amiguinho, que também quer se debruçar pra beijar. A operação repete-se, com ambos se divertindo. Dora pede:

– *Turma, atenção para a lousa.*

Há imagens recortadas de crianças de todas as idades. Vítor interrompe a ação de beijar a revista e presta atenção em Dora. Em seguida, Dora pede:

– *Recolham os retalhos de papel para jogar no lixo e guardem as tesouras nos potinhos.*

Vítor e o colega continuam, rindo, beijando e acariciando a imagem da mulher de lingerie. Dora começa a retirar as revistas das mesas. Vítor e o outro aluno se afastam da imagem da revista, sentando-se corretamente em suas respectivas cadeiras. Dora retira a revista da mesa, sob os olhares atentos de Vítor e do outro aluno. Ao guardar as revistas, Dora pede que as crianças formem as filas para ir para o almoço. Vítor e o colega que beijava a revista junto com ele, vão para o final da fila ficando próximos um do outro.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – almoço

No refeitório, Vítor e o colega sentam-se um ao lado do outro. Ao receber o prato com a refeição, Vítor retira um restinho de papel que ficou na sua boca, antes de começar a comer. O cardápio do dia era macarrão com salsicha e Vítor come sem fazer uso do talher. Dora percebeu e aproximou-se de Vítor dizendo que ele tinha que comer com a colher e ele responde que “não gosta”. Ela insiste, colocando a colher na mão dele e auxiliando-o na realização dos movimentos necessários para pegar a comida com a colher e leva-la à boca. Vítor come todo o conteúdo do prato com o auxílio de Dora. Com o término do almoço, a turma vai ao banheiro para escovação e segue em fila para a sala de recreação.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recreação Momento pedagógico 2

O vídeo começa focando Vítor de costas, ao lado de um coleguinha, ambos sentados à mesa redonda da sala de aula, olhando na direção de Dora, que mexe no armário. Aparentemente o coleguinha comenta alguma coisa inaudível com Vítor, mas isso não chama a atenção deste. Vítor permanece atento à professora, que está mexendo no armário. O foco é um rolo de papel vermelho, que Dora está grampeando em cima de outra mesa, próxima do armário. A câmera está focada em Vítor, e não em Dora. Na verdade, não se trata de um grampeador, mas de um furador. Dora chama Vítor, ele levanta-se e segue-a. Ela pede:

– Vítor, leve um molde de coraçãozinho de papel para outra professora.

Vítor pega o papel e, entusiasmado, diz:

– Levo!

Sai correndo da sala com o papel na mão. A câmera segue Vítor pelo corredor até chegar na sala da professora. Vítor adentra a sala gritando o nome da professora que responde: “oi! Calma Vítor!. Ele mostra o papel para ela dizendo:

– A tia Dora mandou entregar para você.

A professora pega o coraçãozinho das mãos de Vítor dizendo:

– Ah sim! São os coraçãozinhos que vamos fazer pra festa da família! Obrigada, Vítor! Agora volta lá com a tia Dora.

Vítor olha para ela balançando a cabeça afirmativamente. A câmera parece estar na porta da sala e Vítor se aproxima, passa pela câmera e segue pelo corredor, enquanto vai sendo filmado de costas até entrar na sala em que está sua turma, avisando Dora, aos gritos:

– Eu levei o coração!

Dora diz:

– Entregou? Muito bem! Agora senta aí com seus colegas e escolhe um brinquedo pra você.

Vítor balança a cabeça afirmativamente e pega um carrinho, indo sentar-se em uma das mesas em que estão as outras crianças. Sentado, Vítor simula com a boca o barulho do motor do carro e o desliza sob a mesa. E-I Nesse deslizar do carrinho, Vítor se levanta para realizar movimentos mais amplos, passando o carrinho por toda a mesa. Uma criança diz: “para, Vítor!”. Dora, que está fora da imagem, diz:

– O que que é, hein? Ah, eu vou guardar os brinquedos!

Nesse momento, a câmera foca Dora, que está fazendo os coraçãozinhos vermelhos na sua mesa. - A câmera retorna a Vítor, que continua com seu carro de motor barulhento a passear, agora pelas estantes da sala, sob os olhares das crianças da mesa em que ele estava. Uma delas exclama:

– Tia Dora, olha o Vítor!

Dora responde:

– Vítor!!!

Ele continua a ziguezaguear com seu carrinho pelas paredes, estantes e chão da sala, agora seguindo rumo à porta. Ao chegar na porta, Vítor olha para Dora, dá uma rápida olhada para a câmera, solta o carrinho no chão e sai pelo corredor. A câmera o segue corredor afora. Agora, a câmera está em movimento, focando o chão de uma área semi-interna, onde se vê um foco de luminosidade mais forte no corredor e, ao fundo, à esquerda, um fogão. Quando a câmera vira à esquerda, passando pelo fogão, dá de frente com Vítor, olhando para ela. A Pesquisadora pergunta a ele:

– O que você vai fazer?

Ele vem até ela oferecendo um rolo de arame. A Pesquisadora convida-o:

– Vamos entregar o rolo de fio para Dora?

Ele aceita e a acompanha, mas, antes pergunta a ela:

– O que é o rolo?

A Pesquisadora responde:

– É um fio. Vamos entregar para professora...

Ele sai correndo na frente, seguido pela Pesquisadora. Ele chama Dora, antes de entrar na área interna, virando à esquerda, até chegar na sala de aula mostrando o rolo de fio à Dora. Dora diz:

– Deixa eu ver, me dá aqui. Ah é um fio, mas onde você foi buscar esse fio? É pra sair da sala sem a professora, Vítor?

Vítor olha atento para ela, sem responder. Ela orienta:

– Vai sentar lá no seu lugar.

Vítor acata à orientação, ao voltar á mesa ele nota que o carrinho com o qual brincava antes de sair da sala está nas mãos de outro aluno, que desliza o carrinho pela mesa. Vítor põe, abruptamente, a mão sobre o carrinho e diz com voz chorosa:

– Me dáaaaa! Oh, tia, ele pegou meu carrinho!

Dora exclama:

– Ah mas você saiu da sala, agora o carrinho é dele!

Vítor chora e continua:

– Me dáaaaa!

Puxa o carrinho da mão do colega. Ainda na sua mesa, fora do foco da câmera, Dora diz:

– Deixa com ele, [nome da criança que teve o carrinho puxado por Vítor]. Pega outro mais bonito para você!

O menino desfaz o semblante choroso e vai buscar outro carrinho. Vítor voltou a imitar o barulho do motor do carro com a boca, ao mesmo tempo em que desliza-o sobre a mesa.

Dora, ainda fora do foco da câmera, diz:

– Nossa! Já é essa hora? Ai, menina, essas coisinhas tomam muito tempo da gente! Guardem os brinquedos!

Aparece na imagem, próxima à mesa em que Vítor está segurando o baú em que os mesmos devem ser colocados. Vítor continua manuseando o carrinho enquanto as outras crianças levam os brinquedos para o baú e Dora diz:

– Vamos, Vítor! Traz o carrinho para guardar que agora nós vamos lá ver o filminho dos pinguins!

Vítor continua brincando com o carrinho sobre a mesa. Quando todos os outros brinquedos já estão no baú, Dora aproxima-se de Vítor e pega o carrinho da mão dele, guardando-o no baú. Vítor fica olhando para a mão. Dora menciona o nome das crianças que devem ir aos cabides pegar suas mochilas. Enquanto, as crianças saem, Dora pede que os demais formem as filas de meninos e meninas para irem para a outra sala. Vítor pergunta:

– Vamos ver o pinguim?

Dora responde:

– Sim, mas tem que ir na fila.

Vítor vai para o último lugar na fila.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – transição entre períodos

Sala de multimeios

Na sala de multimeios estava passando um dvd dos pinguins. Vítor sentou-se na primeira fileira e ficou assistindo atentamente até o momento em que eu me retirei da sala, acompanhando Dora até a saída.

APÊNDICE 14

REGISTRO DIÁRIO 5 DATA: 12/05/2016

Registro diário - recepção e café

Ao entrar na sala de multimeios, onde todos os alunos da pré-escola (3 a 5 anos) permanecem durante o período da entrada até ir para o café, sentei-me ao lado de Dora e notei que Vítor estava embaixo do balcão de alvenaria que fica no fundo da sala. Dora me disse que estava se aproximando o dia da festa da família e que, em poucos instantes as crianças iriam ensaiar. Ela disse que Vítor não estava participando dos ensaios porque nesse horário de recepção e sempre fica isolado e se recusa a juntar-se aos outros alunos e começou a falar sobre algumas características que ela observava nas crianças da sua turma. Ao comentar sobre a insegurança e falta de autonomia de algumas crianças, Dora estabeleceu relações entre essas características e a forma como as mães “acostumam” as crianças. Em seguida ela falou sobre sua própria infância e contou sobre como sua mãe favoreceu o desenvolvimento de sua autonomia. Dora afirma que durante sua infância conviveu com alguns problemas neurológicos, causados por uma espécie de “cisto” que ela tinha no cérebro até realizar uma cirurgia para extraí-lo, recentemente. Disse ela, que é a quinta filha de um total de oito e que cresceu vendo sua mãe esforçar-se para que ela fosse tratada como os demais, apesar das convulsões que tinha eventualmente, em função do seu problema neurológico. Dora contou que sua mãe, desde muito cedo, preocupou-se em não protegê-la demais incentivando-a a compreender melhor seu problema para aprender a conviver com ele e ser independente como seus irmãos eram. Para ela, essa postura da mãe foi essencial para que ela pudesse se sentir “normal” e tentar superar os limites trazidos pelos problemas orgânicos e que ela procura trazer “um pouquinho disso” para o seu trabalho com as crianças.

Enquanto Dora me contava sobre sua história, as outras professoras começaram a organizar as crianças para o ensaio que Dora havia mencionado. A música ensaiada hoje corresponde à segunda apresentação que vai acontecer no dia da festa da família, trata-se da música “Duelo de mágicos” do grupo palavra cantada. Enquanto as crianças ensaiavam, Vítor continuou embaixo do balcão, manuseado algo muito pequeno que, quando ele veio acompanhar a fila para o refeitório, descobri ser uma lantejola azul.

No refeitório, Vítor continuou segurando a lantejola azul em uma mão enquanto beliscava pedacinhos do pão que foi servido com a outra. Após a escovação a turma seguiu para a sala de recreação.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recreação – Momento pedagógico 1

O video inicia-se em uma sala onde se vê um cabideiro para mochilas à esquerda e, ao centro, um armário. Vítor está de pé, juntamente com outras crianças. Acontece, aparentemente, uma atividade recreativa livre. Um dos coleguinhas de Vítor passa diante da câmera empurrando um caminhãozinho. Há crianças sentadas no chão, onde se vê brinquedos espalhados por todos os lados. Muitas crianças caminham soltas pela sala, Vítor entre elas. De repente, ele se interessa por um carrinho amarelo e ajoelha-se para brincar com ele. Então, avista outro carrinho amarelo (mais ao centro da sala) e vai buscá-lo para trazê-lo para junto do primeiro carrinho e brincar. As crianças continuam andando pela sala, brincando com seus brinquedos. O coleguinha do caminhãozinho cruza com Vítor (ajoelhado, brincando com seu carrinho amarelo) e o caminhãozinho chega a “atropelar” o carrinho de Vítor, que não demonstra qualquer reação a isto. Agora, do outro lado da sala, ainda ajoelhado, Vítor parece não se incomodar com o passa-passa os coleguinhas ao seu redor, aproveitando para “driblá-los” com o carrinho. De novo no centro da sala, ele tenta introduzir na boléia do carrinho um bonequinho. Neste momento Dora orienta:

– Agora guardem os brinquedos!

Vítor, com o carrinho na mão, levanta-se e vai para o outro lado da sala, onde estão os colchonetes empilhados. Ali, no caminho, pega uma panelinha de brinquedo e sua brincadeira passa a ser a de colocar a panelinha sobre o último colchonete, de forma que esta escorregue e caia no chão. Ele repete a operação. A panelinha pertence à brincadeira de algumas meninas, então ele devolve a tampa da panelinha a uma delas. Vítor volta sua atenção ao carrinho e ao bonequinho, os quais ele leva até o último colchonete. Quando ele vira as costas, a menina aproxima-se e coloca a tampa da panelinha ao lado do carrinho, sobre o colchonete. Quando ele se volta, agrega a tampa à brincadeira com o boneco

e o carrinho. O boneco ele tenta introduzir pela janela traseira do carrinho, o que impulsiona o carrinho para frente, portanto, à queda. Ele tenta segurar, num primeiro momento. Mas a partir daí, sua brincadeira passa a ser a de acompanhar a queda do carrinho até o chão. Quando o carrinho chega ao chão e se afasta um pouquinho da pilha de colchonetes, ele vai atrás do carrinho e, nesse ínterim, a menina vem apanhar a tampa da panelinha. Vítor retorna sua atenção ao carrinho, que volta a escorregar e vir ao chão. Ele segue o carrinho até que se depara com os brinquedos das meninas. Imediatamente, ele incorpora uma outra panelinha à sua brincadeira com o carrinho. Então volta a subir o carrinho com uma das panelinhas, sem tampa. Outro coleguinha, parado ao lado, pega a pecinha e joga longe. Vítor reclama:

– Oh tiaaaa!

Dora não responde. Ele permanece por uns instantes parado, olhando na direção em que o menino foi. Então, volta-se novamente para a pilha de colchonetes, mas agora de costas para o carrinho amarelo. Fica um tempo olhando para a sala. Então, sem perceber que o colega volta para pegar o carrinho, Vítor pega outro bonequinho que estava na roda de meninas e vai para o outro lado da sala, na direção do armário. Mantém o bonequinho na mão. Lá do outro lado, brinca de lançar longe o carrinho e ir atrás deste. Desta forma, ele vai cruzando a sala de lado a lado, ora engatinhando, ora caminhando. O carrinho é daqueles de tração. Agora, só com o bonequinho nas mãos, erguido sobre a cabeça, Vítor circula pela sala. Estava indo na direção do grupinho de meninas, quando sua atenção é atraída por Dora:

– Vítor, usa a parede no fundo da sala!

Vítor muda de rumo. Quando alguns coleguinhas se aproximam dele, Vítor se afasta e circula por todo o espaço da sala. Ele olha bastante em direção a algum ponto (pessoa), aparentando estar percebendo que está sendo “filmado”. Perto da região da pilha de colchonetes, ainda mantendo numa das mãos o bonequinho, Vítor apanha um pato de pelúcia e sai em direção ao lado oposto da sala. Ali por perto, ao centro da sala, Vítor descobre uma roupinha, que tenta vestir no pato. Depois de um tempo, sente-se atraído por uma outra pecinha de roupa, que ele também tenta compreender o que é, manuseando. Um coleguinha para ao seu lado, para ajeitar melhor o caminhãozinho com que está brincando, mas Vítor nem sequer olha em sua direção, focado na roupinha. Vagarosamente, ele busca vestir um dos bracinhos do pato; depois o outro, puxando a patinha dele por dentro da manga da roupinha. Então, levanta-se e vai levar o pato para Dora, que, enquanto o ajuda a vestir, pergunta-lhe sobre a mãe dele. A conversa está inaudível, mas tem algo a ver com ir ao médico. Vítor responde com a cabeça ao que lhe é perguntado. Está mais interessado em que Dora o ajude a vestir o patinho. Ela ajuda e ele sai feliz, sorridente, em direção ao fundo da sala, ao lado do cabideiro de mochilas. Ele vai ao centro da sala, mostra o pato para uma coleguinha, que só olha. Ele gira o pato e a roupinha sai. Ele volta para perto da câmera, sempre sorridente, senta-se no chão, ajeita a tira que prende seu tênis, pega novamente o bonequinho e o patinho, levanta-se e vai tentar dependurar em um dos cabideiros, o patinho. Depois, desiste de dependurar e foca sua atenção em emendar a tira do patinho com o bonequinho. Consegue. Seguindo a linha do cabideiro, Vítor vai até o fundo da sala, com o intuito de mostrar o patinho a um colega, aquele que estava brincando com o caminhãozinho. Neste momento, Dora orienta a todos:

– Guardem os brinquedos.

Vítor junta-se com as crianças num dos cantos da sala, próximo ao local onde a câmera está localizada, mas logo se afasta para o centro da sala, onde descobre uma bolsinha tira-colo, gira-a no ar e resolve colocá-la no pescoço de um coleguinha, que estranha a atitude. Dora o repreende:

– Vítor, não faz assim com ele!

Ele sai pela sala rodopiando a bolsinha até parar perto da parede no lado da sala que é oposto em relação ao lado em que está a câmera. Um coleguinha vem pegar a bolsinha mas Vítor não permite e sai de perto. E-J As crianças estão no movimento de arrumação da sala. Vítor rodopia uma bolsinha, mantendo-se alheio à arrumação, vez ou outra olhando na direção de Dora, que lhe diz:

– Para, Vítor. Vai machucar alguém.

Por fim, dirige-se à sacola de brinquedos e deposita a bolsinha. Todas as crianças começam a se movimentar em grupo para fora da sala. Vítor resiste. Dora exclama:

- Ahhh não, não começa hein?

Vítor dá uma “estrelinha” jogando o corpo para trás, mantendo-se mais tempo na sala. Põe a touca do seu moletom e posiciona-se no último lugar da fila que é montada para sair da sala. Acontece que o coleguinha não deixa que ele ponha a mão nele, fazendo, assim, com que Vítor fique fora da fila. Outro coleguinha percebe e tenta ajudar oferecendo seu ombro, mas Vítor o ignora. Dora comenta:

- Credo! Deixa ele [nome do menino que ofereceu o ombro]! Ta aprontando e ainda despreza o ombro do amigo? A fila segue porta a fora.

A Pesquisadora convida:

– Vítor, vamos sair com a turma.

Ele olha para ela mas não responde. Dora vem buscá-lo. Ele foge para dentro da sala. Dora diz que vai deixá-lo sozinho, pega o sacolão de brinquedos e sai. A Pesquisadora diz algumas vezes:

– A fila está saindo, Vítor...

Antes de aceitar sair da sala, Vítor trepa na pilha de colchonetes e pega um brinquedo que estava em cima dos colchonetes, mostra à Pesquisadora, antes de sair.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – almoço

Enquanto o almoço estava sendo servido para as outras crianças, Vítor sai da cadeira em que está sentado e aproxima-se de Dora para perguntar: “o que tem de almoço hoje, tia?”. Dora pede que ele volte para sua cadeira que o prato dele “já está chegando lá” e ele atende ao pedido. Ao receber a refeição, Vítor come algumas colheradas, mas deixa metade da comida no prato. No banheiro, Vítor permanece ligado e desligando a torneira, até ser chamado por Dora para entrar na fila.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Área externa – Momento pedagógico 2

O vídeo inicia numa área semi-externa, com Vítor e uns coleguinhas sentados no pátio, junto a dois coleguinhas, às vezes alguns passam correndo. Ele está atento a uma das alças de sua mochila. Dora chama o pessoal:

– Venham lavar as mãozinhas!

Ao lado de Vítor, também entretidas com os pertences em suas mochilas, estão duas coleguinhas. A coleguinha ao lado dele está arrumando seus pertences de higiene dentro de um nécessaire. Vítor está focado no fecho da alça de sua mochila. Dora conversa com uma criança. Vítor, atento à conversa de Dora com a coleguinha, puxa o zíper de sua mochila e é alertado pela Pesquisadora:

– Vítor, assim você está fechando a mochila.

Ele para e verifica. Então, abre o zíper, enfia o braço inteiro dentro de sua mochila, procurando até encontrar o copão e tirá-lo de lá. Então, fecha meio zíper e sua atenção desvia-se para o bolsinho lateral da mochila, onde está a toalhinha vermelha, que ele tira e mostra para Dora, que o avisa:

– Agora ainda não é hora disso.

Ele guarda a toalha dentro da mochila (de forma socada) e termina de fechar o zíper. Larga a mochila no chão, levanta-se, pega o copão e, de dentro dele, tira a sua escova de dentes, que entrega para Dora. Esta ergue a manga do moleton vermelho e parece abaixar-se para amarrar o tênis de Vítor. Ela põe um pouco de pasta na escova de dentes e Vítor sai em direção do bebedouro, já escovando os seus dentes, seguido por Dora, que se aproxima do bebedouro, onde já estão outras crianças escovando os dentes. Vítor ziguezagueia no entorno do bebedouro, procurando uma vaga para molhar sua escova. As crianças se afastam, ele se aproxima da torneira aberta, põe seu copo sob o jato de água (que é colocado de forma melhor por Dora) e cospe a pasta de dente no bojo do bebedouro, antes de voltar a escovar seus dentes, enquanto Dora fecha a torneira. Coleguinhas se aproximam do bebedouro para escovar os dentes e Vítor continua a escovar os seus, observando-as, vez ou outra cuspiendo a pasta no bojo do bebedouro, de costas para a câmera. Muitas coleguinhas se aproximam e o cercam, em busca de uma vaga no bebedouro. Ele aproxima-se mais ainda, cuspiendo e segurando seu copo cheio de água. Finalmente leva o copo de água à boca, serve-se de um pouco da água, enxagua a boca e cospe, enquanto uma das colegas pede-lhe espaço para se aproximar da torneira e ele cede. Ela abre a torneira para enxaguar sua escova de dentes, enquanto ele continua levando água à boca para enxaguá-la. Um colega mais alto chega perto dele e, com seu copo, dá-lhe um cutucão. Outra coleguinha aproxima-se impaciente com o fato de Vítor não desocupar a vaga no bebedouro. Dora aproxima-se para evitar colisões. Vítor finalmente afasta-se do bebedouro. Ele volta para a parte coberta do pátio, próximo de sua mochila. Dora orienta:

– Guarde suas coisas, Vítor.

E-L Ele usa a escova de dentes para bater a água cuspada dentro do copo, da qual ele se serve para sentir o sabor. A Pesquisadora avisa Dora e sugere jogar a água fora. Dora faz isso, mas Vítor reage choramingando e resgata seu copo, agora vazio. Ele volta para perto da Pesquisadora:

– Tava limpando o copo com a escova.

A Pesquisadora o avisa:

– O copo já está limpo, pode guardar.

Ele ignora e continua o movimento de limpar o copo com a escova. Reage à aproximação de Dora dando um passo para trás e avisando:

– Eu preciso limpar mais um pouco.

Dora comenta com a Pesquisadora:

– Numa hora dessa... dá vontade de dar umas catadas certas...

Ela tira o copo e a escova da mão de Vítor de forma abrupta, guarda-os na mochila, fecha-a e a coloca nas costas de Vítor. Uma das crianças pergunta à Pesquisadora:

– Cadê a mamãe, tia?

– Não sei onde sua mamãe está, porque na escola não ficam as mães, só ficam as crianças.

Dora orienta às crianças:

– Guardem as mochilas nos cabides, depois venham brincar de bola.

Vítor corre com a mochila nas costas em direção aos cabides. As crianças voltam aos poucos para perto de Dora dizendo que já guardaram a mochila. A câmera foca Vítor um pouco distante e de costas, em frente ao cabideiro. Dora nota que ele não retornou e chama por ele:

– Vítor, vem!!!

Ele olha para trás por alguns instantes, porém, vira o rosto e volta a manter seu foco nos cabides. Dora o chama mais uma vez e acrescenta:

– Vem, Vítor! Você não quer brincar de bola?

Ele reage com entusiasmo e vem correndo em direção à câmera. E-M Dora aponta para algumas bolas que estão aglomeradas no centro do quiosque e diz:

– Turminha, as bolas estão ali! Não tem uma bola pra cada um, não! Tem que brincar junto, entenderam?

As crianças, inclusive Vítor respondem “sim!!!”. Há cinco bolas no montinho. Vítor aproxima-se e pega uma, as outras 4 bolas foram pegadas por outros 4 meninos. Um deles chama um colega pelo nome e chuta a bola pra ele. Vítor está sentado na bola e desliza o bumbum sobre a bola como se estivesse em um balanço. Dora exclama:

– Vítor, o que eu falei? Não é para brincar sozinho! Eu vou pegar sua bola e entregar para outra criança! Vítor levanta-se e sai pelo pátio abraçado com a bola. As outras crianças estão chutando as bolas umas para as outras. Vítor fica parado por um tempo, observando o movimento das crianças e bolas. Olha para um canto em que um menino se prepara para chutar a bola e, rapidamente, solta a bola que tem em mão e corre em direção à essa outra bola para chutá-la antes que o menino que se preparava. Dá um chute bem forte de modo que a bola ultrapassa a área do pátio em que se dá a brincadeira, indo parar no tanque de areia. O menino que teve seu chute interrompido por Vítor, chora e aproxima-se de Dora, que exclama:

– Ah, Vítor! Hoje você está, hein?

Dora pede ao menino que está chorando:

– Vai buscar a bola chutada pelo Vítor lá no tanque de areia?

Vítor circula pelo pátio tentando repetir o feito de “chutar antes” nas tentativas de chutes de outras crianças que dizem a ele:

– Para, Vítor! Para, Vítor!”.

Dora, que não está no foco da câmera, grita ao fundo:

– Turminha, já deu o horário, tragam as bolas que nós vamos guardar pra ir esperar a mamãe. Quem não vai embora agora vai ver um pouquinho de filminho pra depois ir lá com as meninas da recreação para dormir.

Vítor aproxima-se de Dora e pergunta:

– Minha mamãe vem, tia?

– Só mais tarde, né? Você já sabe!

Ele fica observando o movimento das crianças levando as bolas para guardar, coloca a mão no bolso e tira um pequeno objeto que não está visível na imagem, e fica manuseando-o atentamente. A fila se forma e as crianças começam a caminhar no sentido contrário da câmera. Vítor acompanha o grupo fora da fila, ainda manuseando o pequeno objeto que retirou do bolso.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

E-N A caminho da sala de multimeios Dora notou que Vítor tinha algo em mãos (era a lanterna azul que ele colocou no bolso antes do café) e perguntou: “o que é isso na sua mão, Vítor?” Vítor continuou

manuseando a lantejola sem responder à pergunta feita por Dora. Ela aproxima-se dele, percebe que é uma lantejola e pede que ele a entregue para ela, dizendo que se trata de algo perigoso porque ele poderia engolir ou colocar no nariz. Vítor se recusa a entregar a lantejola, dizendo que não vai colocar na boca e nem no nariz. Dora aproxima-se, abre os dedos de Vítor e retira a lantejola, avisando que vai guardar e amanhã devolve para ele. Vítor chora e fica gritando “me devolve! Eu quero!”. Dora acomoda a turma na sala sentando-os no chão diante da televisão, inclusive Vítor, que continua chorando e gritando as mesmas palavras e Dora diz a ele que “está baixo, grita mais, Vítor” e ele continua chorando. A funcionária da recreação, que era a responsável por ficar com as crianças na sala após a saída das professoras, chega na porta e chama Vítor para sentar perto dela. Ele atende ao pedido e vai diminuindo aos poucos a intensidade do choro.

APÊNDICE 15

REGISTRO DIÁRIO 6 DATA: 13/05/2016

Registro diário - recepção e café

Quando eu cheguei na sala de multimeios as crianças estavam ensaiando para a apresentação que será realizada durante a festa da família. Vítor estava embaixo do balcão de alvenaria, no fundo da sala, onde permaneceu olhando o clip das músicas do ensaio, na televisão que fica instalada na parede do outro lado da sala. Dora tentou, algumas vezes, convencê-lo a juntar-se à turma no ensaio mas ele recusou. Somente quando Dora chamou a turma para formar a fila para o café é que Vítor se levantou e acompanhou a turma no final da fila.

Durante o café, Vítor conversava com os alunos que estavam na mesma mesa que ele. Um funcionário que auxilia as professoras durante as refeições, aproximou-se para dizer a Vítor que ficasse quieto durante o café e abaixou-se para conversar com ele, falando sobre a necessidade de ficar sentado durante as refeições e sobre comer para ficar forte como ele. Vítor ouviu atentamente e disse que já é forte. O funcionário ficou em pé e aproximou-se de Vítor, mostrando que Vítor “ainda é pequeno e precisa comer pra crescer forte”.

Quando a refeição foi servida, a cada mordida que Vítor dava na fruta, ele chamava o funcionário pedindo para que apertasse o músculo dele para ver como ele era forte. Quando Dora deu o comando para ir ao banheiro, Vítor havia comido somente a fruta, deixando o restante da refeição na mesa. Após a escovação a turma seguiu para a sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 1

Ao chegar na sala de recursos, Dora pediu às crianças:

– Sentem-se!

Então, entregou a cada uma o desenho de um sapo com a pintura iniciada, provavelmente o mesmo que eles pintaram em aula anterior. Ao receber seu desenho, Vítor o reconhece dizendo:

– É aquele sapinho, né, tia?

Ele inicia a pintura, deslizando com intensidade e pressa o giz sobre seu desenho, revezando sua atenção entre o mesmo e a conversa das amiguinhas ao seu redor. De repente, ele se levanta e acusa a coleguinha à sua frente:

– Tia, ela falou “cocô”!

Dora o ignora e ele continua a dizendo:

– Ela falou “cocô”!

Dora responde:

– Já ouvi!

Então, ele volta à pintura do seu desenho. Vítor continua pintando quando Dora vem sentar-se à mesa em que ele está, trazendo os círculos de papel vermelho. Dois colegas da outra mesa vêm olhar e Dora orienta a ambos:

– Voltem para a sua mesa.

Antes de começar a explicar, Dora orienta a todos:

– Coloquem seus gizes na cestinha.

Vítor pinta mais um pouquinho antes de obedecer. Dora explica o que deve ser feito sobre o desenho de uma das meninas. Vítor já pega um dos círculos, dobra-o no meio, mostra à professora e recebe a orientação:

– Você dobrou certo do lado errado.

Ele consegue corrigir o lado do papel e dobrar certo. Dora passa a cola no local da boca, no desenho, ele cola direitinho, ela se retira da mesa para ir fazer outra coisa. Depois de alguns instantes, Dora orienta:

– Guardem seus desenhos.

Vítor alega:

– Ainda to colando a boquinha.

Depois, ele mostra o resultado à professora e leva o seu desenho até a mesa onde estão todos os desenhos. Ali, fica confuso quando não vê um espaço adequado para seu desenho, cogita em deixá-lo na mesa vizinha. A Pesquisadora desloca-se até lá para tirar uma mochila que está ocupando uma parte da mesa em que os desenhos estão. Então, ele coloca seu desenho na mesa dos desenhos. Vítor permanece

(juntamente com outro coleguinha) observando os outros desenhos, em frente à mesa de desenhos. Ele mexe na boquinha de um dos desenhos de uma forma que o coleguinha não gosta e reclama:

– Não, Vítor!

Então, Vítor se afasta e tenta voltar para seu lugar, onde está sentada Dora que, dessa vez, elege outro coleguinha como “assistente” e o manda levar outra folha sulfite para cada amiguinho. Vítor acompanha a ação por um momento e passa a brincar com uma rouquidão, vez ou outra olhando a câmera. Chega a se levantar e faz uma negativa com a mão usando a rouquidão pra se comunicar. É repreendido por Dora:

– Para, Vítor.

Deita a cabeça sobre o bracinho direito, com meio bumbum fora da cadeira. Recebe sua folha de sulfite e cruza os bracinhos sobre a mesma, aguardando. Desta vez a folha não está delineada, então Dora vai até o livro da historinha contada e mostra à turma o modelo do sapinho a ser desenhado. Um dos coleguinhas protesta dizendo que não quer desenhar aquilo, mas Dora o ignora, prosseguindo na explicação. Vítor presta atenção à professora. Agora Dora providencia a distribuição das canetinhas coloridas nas mesas. No centro da mesa em que Vítor está, ficou a latinha na qual estavam acondicionadas as canetinhas que Dora esparramou sobre a mesa. Vítor retira duas canetinhas que sobraram na latinha e as coloca na mesa, com as outras. Então, ele pega a canetinha verde-claro e diz:

– To fazendo os dedinhos...

Como ele está sentado sobre a própria perninha cruzada, Dora corrige sua postura, ele acata e continua o desenho. De repente, para e fica observando o movimento das colegas. Dora o desperta:

– Vítor, presta atenção no seu desenho!

Ele retorna ao trabalho. Crianças perguntam se pode mudar a cor da caneta, Dora responde:

– Pode.

Agora, Vítor pinta com a verde-claro e mantém a vermelha na outra mão. De repente, Vítor praticamente se deita sobre a mesa, esticando-se para alcançar a canetinha da cor cinza com a ponta do indicador, sem largar as outras duas. Depois, uma menina pede a caneta cor de rosa e Vítor pega esta caneta e entrega a ela. Ao sentar-se novamente, Vítor derruba seu desenho, pega-o e, ao recolocá-lo sobre a mesa, este desliza e volta ao chão. Vítor ignora o ocorrido, focado em tampar a canetinha verde. Dora diz:

– Vítor, vai buscar o seu desenho!

Ele vai buscar sua folha debaixo da mesa vizinha. Senta-se e começa a usar a canetinha cinza, sentado novamente sobre as perninhas cruzadas. Vez ou outra olha rapidamente para a câmera. A Pesquisadora desloca-se pelo ambiente, indo focar por um instante na mesa onde estão os desenhos da atividade anterior. Dora orienta as crianças:

– Façam a fila para o almoço.

Elas fazem, inclusive Vítor, que se mantém no final da fila.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – almoço

Durante o almoço, Vítor permanece conversando sobre a atividade que fizeram na sala de recursos com as outras crianças que estão na sua mesa. Ele dizia que a boca do sapo é vermelha como a sua e colocava a língua para fora mostrando: “oh”. As outras crianças da mesa começaram a imitar o que Vítor estava fazendo até que Dora se aproxima da mesa e pede para que eles “parem!”. Quando recebem o prato com a sopa as crianças, inclusive Vítor, comem e seguem para a escovação no banheiro. Em seguida, Dora organiza a turma em fila e segue para um quiosque externo e Vítor segue a turma, sem entrar na fila.

TRANSCRIÇÃO DO VIDEO

Área externa – Momento pedagógico 2

O vídeo inicia-se com a imagem de uma área externa e nove crianças circulando. Um menino de camisa branca aproxima-se da câmera e, com voz chorosa e olhar triste, diz à Pesquisadora:

– Ele me machucou.

A Pesquisadora responde:

– Deixa eu ver. Não foi nada. Vamos lá, brincar!

Ela foca em Vítor, que está sentado no chão, próximo ao vão que separa o quiosque do corredor que leva ao refeitório. Ele olha para dentro do quiosque, por um momento muito rapidamente para a câmera.

Um coleguinha aproxima-se e diz para ele, antes de se afastar:

– Vem aqui!!!...!

Ele se deita no chão, de bruços, dando as costas ao coleguinha e à câmera. Depois, aos poucos, olhando para a câmera, ele deita-se de barriga para cima, enquanto a Pesquisadora pergunta:

– O que foi, Vítor?

Ele não responde, erguendo as pernas apoiadas em uma pilastra de sustentação do quiosque, com a mão na boca, sem deixar de olhar para a câmera. Finalmente, girando o corpo sobre si mesmo para a esquerda, ele se coloca para fora da cobertura do quiosque, levanta-se e sai pelo corredor.

Dora avisa:

– Turminha, venham aqui comigo que nós vamos brincar de lobo.

Algumas crianças comemoram. Vítor interrompe seus passos pelo corredor e olha para o quiosque. As crianças se aproximam de Dora. Vítor começa a caminhar lentamente no corredor, retornando para o quiosque. Dora pergunta ao grupo:

– Quem vai ser o lobo?

Algumas crianças levantam a mão, dizendo: “Eu!!”. Vítor continua aproximando-se, lentamente. Dora escolhe um menino para ser o lobo, conduzindo-o até a pilastra localizada na parte do meio da lateral do quiosque. Ela explica:

– Você vai ficar aqui atrás da pilastra e esperar até eu chamar o nome de uma criança. Quando eu chamar a criança vai tentar atravessar o quiosque e chegar até mim e você vai imitar o lobo e tentar pegar a criança antes que ela encoste mim, tá?

O menino balança a cabeça afirmativamente. Vítor está próximo à pilastra em que Dora está conversando com outro garoto. Ele permanece atento ao que ela diz. Dora nota que Vítor está ali, olha pra ele e diz:

– Vem, Vítor! Vai lá com os seus amigos pra você fugir do lobo! Quero ver se você consegue escapar desse lobo aqui!

Vítor sorri e corre para o fundo do quiosque, juntando-se às outras crianças, que estão agitadas e falando todas ao mesmo tempo.

Dora caminha para o extremo oposto do quiosque e, de lá, avisa à turma:

– Só é pra vir pra cá quando eu chamar, hein? Viu, seu Lobo? Só pode pegar quem eu chamar e só depois que estiver fora da risca.

Enquanto Dora fala, a criança que representa o Lobo dá pequenos pulos no lugar em que está. O grupo houve atento e Vítor acompanha as orientações cutucando o nariz. Dora prossegue:

– Olha lá hein? Vou chamar! Fica esperto seu Lobo! Posso chamar?

As crianças respondem:

– Pode!

Dora chama uma menina que, tenta correr, balançando muito os braços e as pernas, mas o Lobo a alcança. Vítor leva as mãos à cabeça e diz:

– Ahhhhh...

Dora se aproxima dizendo:

– O Lobo pegou você! Agora você vai ficar sentadinha ali perto da casa do Lobo, tá?

Ela conduz a menina para sentar-se próximo à pilastra em que o Lobo se esconde. Dora volta ao seu posto e chama um menino que sai ziguezagueando pelo quiosque até alcançar Dora sem ser pego pelo Lobo. Quando ele se aproxima, Dora o abraça e diz:

– Sai lobo, esse você não pegou!

E, olhando para o menino que está em seus braços, diz:

– Agora você vai ficar sentadinho aqui perto de mim.

O restante do grupo, inclusive Vítor, permanece do outro lado do quiosque aguardando o próximo chamado de Dora. Agora é a vez de outra menina tentar fugir do lobo. Enquanto ela corre pelo quiosque, Vítor dá pequenos pulinhos, aproximando as mãozinhas da região abdominal e balançando-as no ar. A menina alcança Dora antes de ser pega pelo lobo. Vítor vibra, levantando os braços com as mãos fechadas e falando:

– Ehhhhh!!!!

Dora posiciona a menina ao lado do menino que já estava lá com ela, vira-se para a turma e chama Vítor, que sai em disparada, projetando a barriga para frente, de modo a afastar as costas das mãos do Lobo, que estão esticadas na tentativa de alcançá-lo. Vítor se aproxima e Dora o segura em seus braços, erguendo-o acima de sua cabeça e dando um rodopio ao dizer:

– Sai, Lobo!

Quando Dora coloca Vítor no chão, ele está sorridente e ofegante e ela avisa:

– Vítor, senta ali com eles que agora eu vou chamar outro amiguinho.

Vítor senta-se ao lado da menina com as pernas dobradas para fora na posição de “índio”, olha para a menina ao seu lado e diz alguma coisa [inaudível]. Dora chama mais um menino que fica ameaçando sair, mas não sai. Dora o chama novamente:

– Vem, pode vir!

As crianças que estão ao lado de Dora começam a dizer em coro “vem! Vem! vem!” O menino chamado por Dora, sai em disparada pela lateral do quiosque, mas o “Lobo” o alcança e segura em seu casaco. Ao perceber que foi pego, ele começa a chorar e Dora vem ao seu encontro dizendo:

– Não precisa chorar, é uma brincadeira!

Segurando-o no colo, ela olha as horas e diz:

– Vamos ter que parar, turminha. Já está na hora.

Vítor fica sentado e só se levanta do lugar quando Dora pede:

– Meninos, formem a fila.

Ele entra na fila e segue com a turma, acompanhando Dora.

FIM DE VIDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

As crianças foram acomodadas na sala de multimeios em que estava passando na Televisão filme das tartarugas. Antes de entrar na sala Vítor perguntou para Dora se veriam o filme do lobo mau. Ela respondeu que não sabia qual era o filme e pediu que entrasse na sala para ver que filme era. Ao ver que o filme que estava passando era o filme das tartarugas, Vítor disse para Dora que queria ver o filme do lobo. Dora disse que outro dia ele veria esse, mas hoje: “as crianças já começaram a assistir esse, Vítor, não pode mudar!”. Ao ouvir a explicação de Dora, ele entrou na sala e sentou diante da televisão.

APÊNDICE 16

REGISTRO DIÁRIO 7 DATA: 19/05/2016

Registro diário - recepção e café

Ao chegar na sala em que se dá a recepção das crianças notei que Vítor estava sentado embaixo de um balcão de alvenaria atrás de um banco plástico em que Dora estava sentada. Ao notar que estou na porta da sala Dora o chama: “Vítor sai daí debaixo, vem sentar aqui com seus amigos” ele balança a cabeça negativamente e afasta-se mais para o fundo do balcão. Em frente ao balcão existem quatro bancos coloridos e há uma professora sentada em um desses quatro bancos conversando com Dora, que está sentada no banco ao lado. Ouve-se um barulho de conversa entre as crianças e Dora diz: “O que é isso? Ah parece que vocês não estão interessados no filme! Quem está nesse filme? Que bichinho é esse que aparece no filme?” Ao que as crianças respondem (inclusive Vítor, que continua embaixo do balcão, porém, locomoveu-se para beirada): “pinguim!” e Dora continua: “Vocês não querem ver o pinguim? Vou falar pra ele ir embora!” e as crianças respondem: “Não!”. Dora retoma a conversa com a outra professora que lhe entrega um recorte de cartolina em formato de coração e sai da sala. Vítor continua sentado, atento ao filme e cutucando o nariz. Nesse momento, outra criança se aproxima de Vítor e pergunta: “Porque você está aí embaixo?”. Ele não responde. Continua vendo o filme e sai do local em que estava, somente no momento em que Dora conduz a turma para o café.

No refeitório, Vítor ficou perambulando entre as mesas, cruzando o refeitório de ponta a ponta até Dora pedir que ele voltasse para seu lugar, pedido que ele atendeu, ajoelhando-se na cadeira e sentando-se sobre as próprias pernas. Vítor comeu uma das quatro bolachas que lhe foram servidas, quebrando-a em pequenos pedacinhos que levou á boca lentamente. Vítor tomou metade do leite com chocolate que havia na sua caneca e só saiu da mesa quando Dora deu o comando para a turma ir ao banheiro. No banheiro, Vítor fez uso do vaso sanitário, lavou as mãos em uma pia que fica próxima ao espelho e ficou brincando com sua imagem refletida no espelho, acompanhado por outro menino, até que Dora chamasse os dois para entrar na fila e sair do refeitório rumo à sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 1

O vídeo começa com Vítor sentado à mesa redonda da sala de aula, diante de um desenho. Ele está tristonho, diz com voz chorosa:

– Não consigo, me ajuda.

Dora diz:

– Ajudo. Todo mundo está aprendendo, é para isso que estão na escola.

Ele olha para os lados, cutuca o nariz. Enquanto isso, Dora mostra:

– Tem que pintar dentro das áreas delimitadas do desenho.

Ela senta-se ao lado dele e tenta passar-lhe uma caneta pilot vermelha, que ele recusa. Ela tenta estimulá-lo dizendo:

– O “X” já fez o desenho...

Isso surte efeito. Dora aproxima a sulfite de Vítor e chega a colocar a pilot em palma da sua mão direita, mas ele a devolve, dizendo:

E-O – Não quero desenhar.

Dora, antes de se levantar da mesa e se afastar, dá algumas orientações a outras crianças. Vítor fica sozinho, à mesa. Ele afasta o desenho e coloca seu gorro de lã azul sobre a sulfite. Dora pega a pilot e o avisa:

– Põe a tampa na caneta, Vítor.

Ele olha sério para ela, não quer saber do desenho, nem de ajuda. Ela coloca a pilot tampada em pé na mesa.

Ele começa a se afastar da câmera, indo agachar-se sob a mesa. A Pesquisadora desloca-se para gravá-lo. Ele coloca-se inteiramente debaixo da mesa e, inclusive, reposiciona a cadeira em que estava sentado de forma a “fechar” o ambiente, onde fica colocando o dedo no nariz. A Pesquisadora opta por tirar o foco dele por alguns momentos. Passado um tempo, percebe-se no canto da imagem que Vítor sai de debaixo da mesa, mas permanece deitado de barriga no chão, entre duas mesas, emendando meio corpo embaixo de cada mesa e manipulando o gorro azul. Depois, ele se desloca engatinhando para debaixo de uma mesa ocupada por crianças – às vezes, olha para a câmera. Nesse lugar ele larga o corpo, deitado, com uma das pernas cruzada e balançando, com as costas no chão. Passa-se um tempinho, antes de um

coleguinha deixar cair um lápis no chão, o que chama a atenção de Vítor e ele se levanta do chão e vai ficar sentado sob a mesa dos colegas. Depois, Vítor senta-se, colocando o dedo do nariz, vira-se de um lado para o outro e volta a se deitar de bruços no chão, arrastando-se até ficar com a cabeça sob uma das cadeiras, exposta para o lado de fora da mesa, segurando um dos pés de uma cadeira, com o rosto deitado no chão. Dora o ignora e as crianças, idem. Em determinado momento, Vítor levanta a cabeça, ainda deitado de bruços e fica mexendo no nariz. Em seguida, Vítor tira meio corpo de sob a mesa para ver o que estão fazendo naquela mesa. Espia a câmara rapidamente. Então, ele sai de sob a mesa e fica de pé, assistindo o que os colegas estão fazendo. Dora manda:

– Vítor, volta pra mesa e comece o seu desenho.

Ele comenta, rapidamente:

– Não quero.

Balança a cabeça negativamente e sai em direção à sua mesa, mas dá a volta por trás de Dora e volta para a mesma mesa. Ela insiste que ele retorne à sua mesa, mas ele fica no mesmo lugar, de pé. Dora volta a oferecer ajuda. Ele mexe na latinha com canetas pilot. Ela sugere que ele pinte o quadrado com a caneta vermelha e ele diz que não quer o quadrado. Depois, Vítor se aproxima dos quadrados, mas sua ação é a de organizar as canetas pilot dentro da latinha. Então, resolve escolher a pilot amarela. Destampa, mostra para a Pesquisadora que vai pintar o quadrado (ela concorda). Ele deixa a caneta cair no chão e agacha-se para pegá-la. Coloca a tampinha no lugar correto, na parte traseira da caneta e acata a sugestão da Pesquisadora:

– Pinta o quadrado, Vítor.

Nesse momento, sua atenção é atraída pela aproximação de um coleguinha que vem mostrar sua pintura. O amiguinho se afasta e Vítor senta-se com a caneta em punho, que pousa sobre o círculo. Dora avisa:

– O amarelo é pra pintar o quadrado, Vítor.

Ele escuta mas não acata, continua com a caneta pousada sobre a borda do círculo pontilhado no papel. Dora também o avisa:

– O círculo é que é vermelho.

Ele olha para a caneta mas não a tira do papel. O amiguinho volta a passar perto, falando de dança. Dora aproveita, aproxima-se e traz a pilot vermelha para que ele decida se vai pintar o círculo ou o quadrado. Ele titubeia e, sem largar a amarela que já está em sua mão, ele passa a desenhar sobre o pontilhado do quadrado. Ele mostra à Pesquisadora que está passando o vermelho no quadrado e a Pesquisadora o corrige dizendo que é o amarelo que ele está usando. Então ele retorna ao desenho. Quando ele termina de amarelar o pontilhado, mostra para a Pesquisadora, que diz:

– Muito bem. Agora faz o mesmo no outro quadrado.

Mas ele começa a pintar o pontilhado e a Pesquisadora, aproximando o foco em zoom, avisa-o:

– É para riscar só o quadrado.

Ele não considera o comando e continua pintando o pontilhado. Em seguida, Vítor já está fazendo a mesma coisa com os quadrados seguintes, antes de trocar para a pilot vermelha e começar a fazer o mesmo com os círculos do papel impresso. Então, ele mostra à Pesquisadora em que ponto está seu trabalho e ela o avisa:

– Anda faltam dois círculos.

Depois que estão riscados todos os pontilhados, ele tenta guardar as pilots na latinha, quando Dora o orienta a pintar com lápis de cor os interiores do círculo e do quadro. Ele empunha o lápis vermelho e começa a colorir os círculos por dentro. Os coleguinhas da mesa ao lado estão falando alto, uma contagem de números, Vítor intervém falando o número 100, algumas vezes. Uma coleguinha reclama e ele volta-se para falar que “falta a letra 100” e volta a se compenetrar em colorir os círculos com vermelho. Quando os termina, ele mostra para Dora, que se aproxima e lhe pergunta:

– Qual é o próximo trabalho?

Ele se distrai com alguma ocorrência na mesa vizinha. Ela aponta as formas geométricas. Ela pergunta a ele:

– O que elas são?

Ele responde:

– São quadrados...

Pega o lápis amarelo. Dora se afasta e ele começa a colorir os quadrados, chegando, inclusive, a se debruçar sobre a mesa/papel. Em um momento, o lápis lhe escapa da mão, ele o apanha e sua atenção é voltada para os escritos contidos no corpo do lápis. Volta a colorir. Tanto nos círculos quanto nos

quadrados, percebe-se que Vítor consegue atuar no preenchimento da forma geométrica, embora, vez ou outra, o lápis escorregue para fora dos limites da linha pontilhada. Depois de um tempo, ele se levanta e vai até a mesa vizinha mostrar seu trabalho para os colegas, que o ignoram. Dora o lembra que ele tem que pintar o bule que circunda as formas geométricas, também. Ele a ignora, Dora aproxima-se e, conduzindo-o pelo braço, faz com que ele retorne à sua mesa para pintar o bule. Ela traz o potinho de lápis de cor para que ele escolha com qual deles pintará o bule, ele escolhe o bege e parte para a pintura. A Pesquisadora se desloca ao redor da mesa para variar as tomadas de cena. Em determinado momento, sem parar de colorir, Vítor se preocupa com o que está acontecendo com um dos coleguinhas, ao lado. Quando Dora passa perto dele, pergunta:

– Por que ainda não pintou a asinha do bule?

Ele olha para ela, olha para a asinha e continua a pintar onde estava pintando. Só depois de terminar é que ele parte para a região da asinha do bule. Quando Dora passa entre ele e a Pesquisadora, ele aproveita para mostrar o trabalho para ela, que comenta:

– Que lindo, Vítor!

Então, Dora passa a perguntar a ele que cor está em cada forma geométrica. Com um leve sorriso, ele permanece atento, mas em silêncio. Sem parar o trabalho de colorir a base do bule, ele finalmente responde, corretamente:

– Vermelho e amarelo.

Mostrando para Dora o lápis bege, ele pergunta:

– Essa cor, parece o que, tia?

– Parece a cor do sol, da banana, do fogo...

Ele escuta atentamente, faz que vai guardar o lápis no potinho mas desiste, retorna ao papel para colorir a base do bule. Então, ele comenta, ainda sobre o assunto anterior:

– Então é um amarelo escuro!

Dora concorda. Ele debruça-se sobre a mesa para escolher outro lápis, pega o bege e continua pintando o bule. **E-P Dora avisa:**

– Vamos guardar tudo, porque é hora de ir almoçar.

Vítor levanta o olhar para ouvir Dora e continua pintando. Dora começa a passar nas mesas com o potinho de lápis:

– Coloquem seus lápis aqui...

Vítor pede:

– Espera só um pouquinho, tia!

Continua pintando. Dora responde:

– Vamos, já está na hora Vítor!

Ele continua pintando e, ao notar que Dora se aproxima de sua mesa ele joga o lápis para o outro lado da sala. Dora exclama:

– Ai, ai, ai, hein Vítor!! Que coisa feia!

Ela pega o papel sulfite da mão dele. Vítor fica olhando para ela. Dora:

– Vítor, pega o lápis que atirou para frente.

Ele continua olhando para ela. Outra criança levanta de sua cadeira e pega o lápis que Vítor jogou. Dora agradece a criança e diz:

– Não gostei nadinha do que você fez, Vítor! Todos em fila, turma.

Ela sai da sala. Vítor não a acompanha, fica sentado olhando para a turma até todos saírem da sala e, da porta, a câmera mostra ele sozinho na sala na mesma posição.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Almoço

Depois de acomodar as crianças nas mesas, Dora nota Vítor caminhando lentamente em direção ao refeitório e vai ao seu encontro. Ao ver Dora se aproximar, Vítor interrompe a caminhada e começa a correr no sentido oposto. Dora desiste de encontra-lo e volta para o refeitório. Vítor ficou fora do nosso campo de visão até que o funcionário que auxilia as professoras na hora da refeição chegou segurando a mão dele e o conduziu até uma das mesas. A refeição foi servida com talheres, porém Vítor comeu somente alguns grãos de arroz e pedacinhos de carne moída que retirou do prato com as mãos. Após a refeição e escovação as crianças foram para a sala de multimeios.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de multimeios – Momento pedagógico 2

O vídeo inicia-se com Vítor sentado em uma cadeira customizada amarela, dentro da sala de uma sala em que está instalada a televisão. As crianças estão todas deitadas sobre o chão, voltadas para a televisão. Vítor está ao fundo, com a atenção focada no filme. O foco da câmera está parado no perfil esquerdo de Vítor, que permanece concentrado. Uma professora vem até a porta da sala e chama Dora e as duas ficam ali trocando comentários alegres. De repente, Vítor olha na direção da câmera, com um leve sorriso, faz:

– Pshhhhh!

Volta sua atenção para a televisão, colocando o dedo do nariz. A Pesquisadora, muda de posição, para o perfil direito de Vítor, que permanece impassível olhando para a televisão. Sua imobilidade não é interrompida nem pelo zigzague de pessoas que transitam na sala. De repente, ele vira a cabeça para o lado direito, na direção de um coleguinha sentado ali, e faz um comentário [*inaudível*]. Volta a silenciar-se, focado. Depois de um tempo, a turma começa a acompanhar com palmas o filme, mas ele permanece estático. Dora passa na frente dele e a única reação dele é uma piscada. Vez ou outra balança levemente a perninha direita, e só. Depois de um tempo, ele muda de posição na cadeira. Nesse movimento, ele repara ao redor, boceja e volta a se concentrar na televisão. Rói a unha do polegar. Do seu lado esquerdo, crianças aproximam-se de Dora em busca de papel higiênico. Outro grupo de crianças fazem comentários em voz alta. Vítor faz um PSIU! bem alto. Os únicos movimentos de Vítor são para se acomodar melhor na cadeira.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

Ao aproximar-se a hora da saída, as crianças de outras turmas começaram a chegar na sala em que a turma de Vítor estava vendo televisão. O filme que estava passando não havia acabado e, como começou um movimento intenso de crianças passando para se acomodar na sala, Vítor deslocou-se do banco em que estava no fundo da sala, para a primeira fileira de crianças sentadas no chão, ficando diante da televisão. O filme que estava sendo transmitido era o filme dos Pinguins e Vítor continuou atento durante todo o período observado.

APÊNDICE 17

REGISTRO DIÁRIO 8 DATA: 20/05/2016

Registro diário – Festa da Família

Nesse dia a rotina foi diferente porque era o dia da festa da família. Cheguei nas escola a 8h15 e havia algumas crianças com suas famílias fazendo fotografia através de uma moldura de quadro vazada que foi confeccionada pelas professoras para ser disponibilizada às famílias com esse fim. Fui ao encontro de Dora que estava no quiosque chamando as crianças da sua turma para dar início à apresentação. Perguntei a ela se a família de Vítor viria e ela me disse que não sabia porque a mãe dele: “é meio distante e não participa muito”.

Circulando pela festa, notei que Vítor estava no parque da escola, acompanhado pela mãe e pela avó e fui ao seu encontro. Ao me ver Vítor disse: “tia, essa é minha mamãe e essa é minha vó!” Cumprimentei ambas e fiquei observando Vítor brincar na “ponte”, auxiliado pela avó.

Em seguida, Dora se aproximou, perguntando se Vítor não iria mostrar para a mamãe a dança que ele ensaiou. Vítor correu para a outra ponta da ponte e sua avó disse: “ah Vítor que feio!”. Ele ficou com a cabeça abaixada, parado no mesmo lugar e Dora insistiu que ele viesse para a turma e começou a falar o nome de outras crianças que estavam lá até que Vítor esticou os braços para que a avó o descesse do brinquedo e aproximou-se de Dora, segurando a mão da avó. Sua mãe, que observava tudo, perguntou a Dora se Vítor havia ensaiado “direitinho” e ela respondeu que sim e devolveu a pergunta para ele: “Né, Vítor?” ele balança a cabeça afirmativamente, porém manteve-se segurando a mão da avó. Dora insistiu novamente para que Vítor viesse dançar e ele abraçou as pernas da avó, dizendo que não queria ir. Dora avisou que estava lá no quiosque com outras crianças da turma e, caso ele quisesse participar, poderia ir para lá.

Vítor manteve-se no colo da avó na maior parte do tempo de duração da festa, sendo pego no colo pela mãe em alguns momentos para tirar fotografia. Na hora da apresentação, Vítor, a avó e a mãe foram para o quiosque para assistir as apresentações das turmas. Vítor permaneceu no colo da avó, durante toda a apresentação, sempre cantando as músicas ensaiadas. Após as apresentações Vítor foi embora da festa com sua família.

APÊNDICE 18

REGISTRO DIÁRIO 9 DATA: 09/06/2016

Registro diário - recepção e café

Cheguei na sala em que a turma de Vítor estava e sentei-me ao lado de Dora e ela me disse que hoje elas precisavam fazer a atividade do Laboratório de Atividades Pedagógicas de Educação Infantil⁵⁷. Perguntei do que se tratava e ela me explicou que era um projeto da Secretaria Municipal da Educação em que são desenvolvidas atividades fundamentadas pela teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Dora avalia ser um projeto interessante, mas, na sua opinião, acaba por sobrecarregar as professoras com leituras densas, resumos e prazos, visto que elas já tem tantos ensaios e materiais a serem confeccionados em função das festas comemorativas que a escola realiza. Enquanto Dora falava comigo, Vítor estava embaixo do balcão de alvenaria, localizado atrás dos bancos em que eu e Dora estávamos sentadas, assistindo televisão. Só saiu de lá quando Dora chamou a turma para formar a fila e ir para o café.

Durante o café, Vítor estava sentado em uma mesa com uma menina e dois meninos. Um dos meninos pergunta a Vítor se ele é seu amigo e Vítor responde que não, dizendo ser amigo somente do (menciona o nome do outro menino que está na mesa). A menina diz que é “amiga de todo mundo”. O café é servido e Vítor come duas bolachas, quebrando-as em pedacinhos e levando até a boca, um pedaço de cada vez.

Dora dá o comando para ir ao banheiro, onde a escovação ocorre como de costume e a turma segue para a sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 1

O vídeo mostra uma porção de crianças, bem agasalhadas, encostadas de costas para a lousa. À frente das crianças se vê 3 mesas cobertas com TNT, uma mesa coberta de amarelo, outra com vermelho e outra com azul. Com a câmera direcionada para as crianças, ouve-se que a Pesquisadora faz as contas e conclui que serão dois grupos com 8 crianças e um grupo com 7. Vítor está no meio do grupo de crianças, quieto, observando, com a unha do polegar na boca. Dora inicia a subdivisão dos grupos falando o número do grupo e o nome das crianças que serão daquele grupo. Quando ela termina o primeiro, orienta:

– Assim que for falado, vocês entram na casinha vermelha.

No segundo subgrupo está Vítor, que deverá entrar na casinha amarela. E o último subgrupo deverá entrar na casinha azul. Rapidamente Dora troca uma menina por outra nos grupos amarelo e azul. Então, Dora explica:

– Dentro de cada “casinha” tem cartolina e lápis de cor. Quando eu bater palmas é hora de trocar de casinhas. Então, quem estiver desenhando na cor vermelha, a gente vai falar: vai para a cor amarela. Quem está na amarela vai para a azul e, quem está na azul, vem para a vermelha. Um... Dois... Três!

Todos entram nas suas casinhas. Algumas crianças ficam de fora, por não haver espaço para todas debaixo da mesa (casinha). Dora conclui que será necessário diminuir o número de crianças por grupo e separa algumas dessas crianças de cada grupo, formando um quarto grupo e pede:

– Sentem no chão, encostados na parede abaixo da lousa.

Dora vai checando as cores com as quais as crianças estão desenhando, debaixo das casinhas. Dora pergunta à turma:

– É gostoso ficar na cabaninha?

E algumas crianças respondem:

- Sim!!!!

O menino que estava ao lado de Vítor grita:

- Nossa, irado!!!

Então, ao comando de Dora, acontece a primeira troca: da amarela para a azul e da azul para a vermelha.

Dora ajuda Vítor:

– Vai pra casinha azul.

⁵⁷ Programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Unesp/Araraquara

Desta vez a Pesquisadora consegue enfocá-lo com sua turma na casinha azul, desenhando sobre uma cartolina branca, tracejando-a de azul. Dora brinca

– To sentindo um cheirinho de pum aí dentro.

A câmera, então, zigzagueia solta por uns instantes, antes de Dora dar a orientação de uma nova troca, da vermelha para a amarela, da amarela para a azul e da azul para a vermelha. A turma de Vítor está agora indo para a vermelha, algumas crianças tentam cortar caminho e entrar pela parte dos fundos, Dora indica o lugar certo de entrada, principalmente para duas crianças retardatárias. A Pesquisadora se desloca um pouco para focar melhor o interior da cabaninha vermelha. Ali, agachada, Dora tira fotografias da turma, sentada embaixo da cabaninha. Quando ela se afasta, a Pesquisadora se aproxima e se depara com as crianças pintando sobre a cartolina, com Vítor ao fundo, vez ou outra levantando a barra do pano vermelho para olhar para ver o que se passa fora da cabaninha. A professora pergunta, em cada cabaninha:

– Qual é a cor que está sendo usada para pintar a cartolina?

Então, a orientação seguinte, dada por Dora para o grupo em que Vítor está é:

– Ao ouvir as palmas, vocês devem colocar o giz na cartolina, sair das cabaninhas e ir sentar debaixo da lousa para que aquela turminha que está lá aguardando possa vir nas cabaninhas.

As crianças saem e, aos poucos, vão se alinhando encostadas na parede da lousa – **E-Q Vítor é o penúltimo a sair da cabaninha, notificado por Dora:**

– Vamos, Vítor!

Agora é a vez da turma que havia ficado esperando anteriormente entrar na cabaninha que ficou vazia com a saída da turma de Vítor. Então todos se sentam no chão encostados na parede sob a lousa e Vítor cruza na frente dos colegas para ir sentar-se em uma cadeirinha. Uma menina vem com ele e ele aponta a outra cadeirinha a seu lado. Mas ele não fica o tempo todo sentado, vez ou outra, mirando a câmera, ele se levanta e começa a mexer em sua cadeira, mas é surpreendido por Dora:

– Fica sentado, Vítor. Respeita a vez da turma que ficou esperando.

Ele parece obedecer, mas, depois de um tempinho, ele vai sentar-se no chão. Aos pouquinhos ele levanta o pano azul e se enfia com meio corpo naquela casinha. Dora o repreende, ele retorna à cadeira, mas não se senta. Fica mexendo na cadeira do meio, que está sobre uma segunda cadeira. A menina ao seu lado muda de cadeira. Sem deixar de olhar o que está acontecendo no seu entorno (e bem provavelmente na direção das professoras), Vítor ergue a cadeira, afastando-a daquela que está embaixo. Ainda divide o olhar com a câmera. Seu esforço está focado em tirar uma cadeira de sobre a outra. Depois de várias tentativas, Vítor consegue tirar a cadeira e decide colocá-la sobre cadeira vizinha. O encaixe não ocorre de maneira perfeita e ele chega a cogitar o acerto, mas é repreendido por Dora e, então, volta a olhar ao redor. Uma das crianças é orientada por Dora:

– Não coloca o dedo na tomada, porque queima e a tomada é para ligar o rádio e não a criança.

Vítor levanta-se de onde está, vai até a tomada e enfia o indicador ali. Enquanto as professoras fazem a troca de casinhas com a turma em questão, Vítor se levanta, vai até a professora, aponta no canto esquerdo da sala e diz alguma coisa [inaudível]. Depois de alguns instantes, ele locomove-se para o canto da sala, sob a lousa, ajoelhado sobre uma pilha de cestos nos quais estão encaixes de quebra-cabeças, alheio às novas orientações que a turma está recebendo de Dora, que interrompe as orientações para dizer:

– Vítor, desce daí!

Ele não atende ao chamado e continua sobre os cestos. Dora aproxima-se, segura-o no colo e diz:

– Agora você é bebê?! Não entende o que a professora diz? Não obedece quando a gente fala, então você é bebê!

Vítor debate-se no colo de Dora gritando:

– Me solta!

Dora segura Vítor se debatendo e gritando, enquanto orienta:

– Turma, faz as filas para sair para o almoço.

Quando as crianças estão na fila, Dora diz para Vítor:

– Vou te soltar, mas vai pra fila.

Dora coloca Vítor no chão e ele corre para fora da sala. Dora chama as crianças em fila e sai da sala.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Almoço

E-R Dora acomoda as crianças no refeitório para o almoço e Vítor está no quiosque ao lado do refeitório. Dora chama Vítor, perguntando se ele não quer almoçar e afirmando que se ele não vier não vai brincar com a turma depois. Vítor não responde. Uma menina da mesma turma que Vítor que estava no refeitório fala para o menino sentado ao seu lado que: “ele não obedece”. Dora começa a servir as refeições. Uma professora de outra turma vem até mim e pergunta se agora eu entendo como é difícil e diz que elas passam por isso o tempo todo e que “não adianta falar com a família porque eles acham bonito o que ele faz”. Depois de alguns minutos Vítor vem para o refeitório acompanhado pelo funcionário que auxilia as professoras na hora da refeição. A moça da cozinha serve um prato para Vítor, que come algumas colheradas até Dora dá o comando para ir ao banheiro para a escovação. No banheiro, Vítor fica fazendo uso da pia e só fecha a torneira quando Dora chama a turma para ir para a sala de recreação e avisa que eles vão ensaiar para a festa junina.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de recreação – Momento pedagógico 2

No início deste vídeo, vemos as crianças sentadas no chão, aguardando Dora chegar, encostadas lado a lado à parede, com uma fita crepe grudada ao chão, sinalizando uma linha diante delas. Vítor está na ponta esquerda da imagem. **E-S Uma das crianças pergunta à Pesquisadora:**

– Por que cê está gravando?

– Eu preciso gravar para lembrar de tudo o que aconteceu aqui.

Vítor desloca-se até a Pesquisadora para fazer a mesma pergunta e Dora diz:

– Ela vai filmar todo mundo pra ver se a dança ficou bonita.

Ele retorna ao seu lugar, mas senta-se bem no foco de luz solar que vem da janela. Então reclama do sol no olho, cobrindo este com um antebraço. Dora responde:

– Já fechei a cortina.

Aproximando-se, a Pesquisadora sugere:

– Por que você não se senta um pouquinho mais para o lado?

Ele obedece e sai do foco de luz. Fica um momentinho em silêncio, mas levanta-se e sai correndo pela sala, voltando ao lugar depois de passar por cima da linha de fita crepe e ouvir Dora dizer:

– Se você não sentar, não vai participar da atividade.

Ele ouve, volta a percorrer a linha de fita crepe e vai se sentar do lado oposto, sob a janela, encostado a uma das pilhas de colchonete. Depois de um instante, ele fica de pé e se debruça sobre o parapeito daquela janela, no que é imitado por dois outros meninos. Dora os repreende:

– O que é isso, hein?

Vítor cruza a sala e vai pegar um chapéu de caipira, com o qual volta decidido a colocar na cabeça da Pesquisadora. Ela aceita, ele fala:

– Ficou bonita!

Vítor tenta escalar a outra pilha de colchonete mas é orientado pela Pesquisadora:

– Volta pro seu lugar, Vítor.

Ele não obedece essa orientação e continua tentando escalar os colchonetes. Dora ameaça:

– Vítor, desse jeito você vai ter que sair da dança!!!

Neste vídeo, as crianças observam bastante a câmera. Dora orienta os meninos:

– Meninos, fiquem de pé na linha da fita crepe. Meninas, em cima de uma outra linha.

Vítor fica mais ou menos no meio do grupo de meninos. Dora dá as primeiras explicações:

– Os meninos, com as mãos para trás. As meninas, segurando a barra da saia, me imitem.

A Pesquisadora desloca-se para atrás da linha feminina, de forma a focar a imagem em Vítor. Então, soa a música caipira e os meninos começam a imitar Dora, mexendo o corpo de um lado para o outro. Vítor sorri. Agora o movimento é cruzar a ponta do pé na frente. Ele vai sem problemas, sorrindo. Corresponde bem ao gestual. Ele parece gostar de dançar. Quando o comando é vir para frente e depois voltar para a linha, ele acata. Com a ginga dos pezinhos ele é mais automático do que gracioso, mas com o gestual da mãozinha ele não peca. Em um determinado momento, os meninos devem se agachar para tirar o chapéu para as meninas e Vítor segue o movimento sem problemas. Depois, Vítor diz:

– Tia, ela fez bico com a boca!

Todo o trecho até então marcado é repassado, sem que Vítor perca nenhum movimento. Dora indica o momento de os meninos darem um giro no próprio eixo. Mas Vítor está cristalizado no movimento com a mãozinha e não faz o giro. Mas ele vai para a frente, com as mãozinhas para trás, olhando a parceira, e retorna para seu lugar na linha de fita crepe. No momento em que eles se agacham, simulando estarem

com o chapéu tirado para as meninas, Dora demora-se um tempo corrigindo alguns movimentos delas. Vítor aguarda pacientemente, com a mãozinha na posição pedida. Então, Dora manda as meninas sentarem na sua linha e descansarem, enquanto trabalha com o grupo de meninos. Dora pede:

– Agora se levantem, ponham as mãos para trás. Vocês não estão de vestido, né?! – e dando risadas, completa: – Que horror! Vestido e batom!

Então, começa a música e Dora repassa todas as marcações de dança com os meninos, às quais Vítor vai correspondendo corretamente, inclusive girando e cantarolando. A música acaba e Dora parabeniza a todos e pede:

– Agora formem a fila para ir para a sala de multimeios.

Vítor vai para a fila e diz para um menino:

– Quero ficar aqui com você.

O menino sorri e Vítor põe a mão sobre os ombros dele. Dora dirige-se rumo à porta de saída da sala e a turma a acompanha em fila.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

Após o ensaio as crianças foram para a sala de multimeios e ficaram vendo vídeo acompanhados pela recreacionista. Vítor sentou-se na primeira fileira em frente à televisão ao lado do menino de quem ele estava atrás na fila e permaneceu atento ao vídeo.

APÊNDICE 19

REGISTRO DIÁRIO 10 DATA: 16/06/2016

Registro diário - recepção e café

Cheguei na escola e me dirigi à sala de multimeios. Vítor estava vendo o vídeo na TV, acomodado entre as pernas de Dora. Sentei-me em um banco ao lado dela. Acariciando os cabelos de Vítor, Dora olhou para mim e disse: “olha o tanto que ele é lindo, Célia!”. Eu sorri e balancei a cabeça afirmativamente. Em seguida, E-T Dora notou que havia nas mãos de Vítor, um pequeno pedaço de plástico redondo, algo parecido com um botão e pediu que ele o entregasse para ela guardar. Vítor disse: “é meu!” e fechou a mão com força. Dora o convenceu a entregar o objeto para ela dizendo que ela iria guardá-lo com ela e depois devolveria para ele. Após esse diálogo, Vítor continuou vendo o filme, acomodado no colo de Dora até o momento em que a turma foi para café

No refeitório, Vítor estava sentado em uma mesa com mais duas meninas e um menino. Ele começou a se balançar fazendo uso da cadeira como se ela fosse uma cadeira de balanço. Dora pediu que ele parasse de fazer isso, avisando que poderia cair e se machucar. Vítor atendeu ao pedido de Dora no momento em que ela falou, porém, alguns minutos depois, voltou a realizar o mesmo movimento com a cadeira. Uma das meninas que estava na mesa, sentada ao lado de Vítor, olhou para Dora e disse: “olha!”. Dora se aproximava quando a cadeira tombou para trás e Vítor começou a chorar. A menina que estava chamando Dora para ver o que Vítor fazia, olhou para Vítor e disse: “tá vendo, o Deus castiga!”. Dora aproximou-se de Vítor, concordando com a menina: “Pois é (nome da menina) eu falei pra ele parar!” Arrumou Vítor na cadeira, dizendo para ele que ela havia avisado que isso iria acontecer. O café foi servido, mas Vítor não quis se alimentar. Após levantar-se do tombo, Vítor Ficou sentado com o rosto apoiado sobre o próprio braço até o momento em que Dora deu o comando para que a turma se levantasse para ir para a escovação. Após a escovação a turma seguiu para a sala de recreação.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de Recreação – Momento pedagógico 1

O vídeo inicia-se com Vítor e um coleguinha, que logo se afasta, sentado no chão da sala, brincando com um carrinho e um bonequinho que representa um porco. Dois outros coleguinhos se aproximam e Vítor chama por aquele que estava com ele no início da cena e se afastou. Sai atrás dele pela sala, pegando brinquedos pelo caminho e os colocando na borda da blusa de moletom, que mantém dobrada como se fosse uma de bolsa. Tenta puxar um brinquedo da mão de um colega, que não permite. Então, Vítor continua caminhando rumo ao canto oposto da sala. De lá, ele chama pelo colega de quem tentou tirar o brinquedo. O colega não atende ao chamado, ele até chega a cruzar a sala, mas é por algum outro motivo. Vítor permanece agachado, brincando sozinho naquele canto da sala. Depois, Vítor circula pela sala, indo de colega em colega. Tenta pegar o brinquedo de outro, que também não permite. Então, vai buscar acolhimento em Dora, que o abraça e ambos ficam por um momento assistindo as crianças brincarem. Então, ele sai do abraço de Dora, cruza a sala e vai até o canto oposto, onde estava anteriormente, lá estão outras três crianças, com as quais passa a interagir um pouco. Uma das crianças se afasta e Vítor continua brincando com as outras duas, um menino e uma menina, todos sentados no chão. Outros dois meninos se aproximam do grupinho em que está Vítor, sendo que um deles logo se afasta do grupo. Durante esse tempo todo, uma menina brinca de puxar um carrinho na frente da Pesquisadora, no centro da sala. Agora, a menina que fazia parte do grupinho de Vítor se afasta e, com ele, fica apenas um dos amiguinhos. Em seguida, vê-se Vítor e o coleguinha remanescente do grupo vindo em direção a câmera. E-U Nesse trajeto, Vítor vem aglomerando um monte de brinquedos que pegou de outras crianças e colocou na bolsa improvisada com sua própria blusa de moletom. Alguns colegas reclamam e, sem querer, Vítor se depara diante de Dora. Então, ele argumenta:

– Eu to brincando com ele...

Dora pergunta

– Você acha certo pegar todos os brinquedos e deixar os outros sem?

– É porque eu gosto e porque quero brincar com o (nome do coleguinha).

Dora argumenta que os outros também gostam. Vítor se afasta de Dora e da Pesquisadora carregando os brinquedos na blusa e Dora o alerta:

– Não é pra pegar mais, hein?

Vítor nota que o menino com quem ele disse queria brincar está brincando com uma menina em outro canto da sala. Vítor chama o coleguinha e ambos vão para o canto oposto, onde os dois brincavam

anteriormente e a menina acompanha-os. Outras duas crianças aproximam-se do grupo deles. O primeiro coleguinha que foi para o canto acompanhando Vítor, toma o brinquedo de outro menino, que chora. Dora intervém:

– Devolva o brinquedo!

O coleguinha obedece, contrariado. Depois volta a brincar com Vítor e as meninas se apartam do grupo, deixando os dois brincando a sós. Há outros meninos que observam, no entorno dos dois. No canto da sala em que o grupinho está, podemos observar que a brincadeira gira em torno de uns bonequinhos e carrinhos estacionados ao redor de um pino plástico de boliche. Depois de um tempinho, Vítor distribui os carrinhos e brinquedos entre o amiguinho e a menina. Dentro de um dos caminhõezinhos Vítor encontra uns pinos plásticos coloridos. Ao ver os pinos Vítor diz:

– Vamos brincar de pintar a unha?

Então, olhando para Dora, pergunta:

– Tia, você quer pintar a unha?

Dora responde:

– Ah, eu quero!

Ela estende a mão direita com os dedos entreabertos. Vítor se aproxima segurando o pino vermelho e imita o gesto como se estivesse segurando um pincel de esmalte de unha, passando o pino em cada unha da mão de Dora. Quando Vítor passa o pino na última unha, Dora levanta os dedos entreabertos na altura os olhos e diz:

– Que lindo!

Outro menino pega o pino verde e, olhando para a câmera, pergunta à Pesquisadora:

– Tia, você quer pintar a unha?

A Pesquisadora responde, estendendo a mão esquerda com os dedos entreabertos:

– Quero!

O menino simula o pincel de esmalte com o pino, passando em cada unha da Pesquisadora. Enquanto isso, Vítor pede a outra mão de Dora para passar o “esmalte” e, em seguida, **E-V Dora diz à turma:**

– Está na hora de guardar os brinquedos...

Ela pede que cada um faça um “barrigão”, puxando a borda da blusa para acomodar os brinquedos nela, como se fosse um saquinho, para que assim consigam levar a maior quantidade de brinquedos até o baú em que estes devem ser guardados. Vítor volta para o canto em que estava brincando com outras crianças e volta a manusear os brinquedos, sem seguir a orientação de Dora quanto à guarda-los. Outras crianças estão levando os brinquedos para o baú da forma como Dora explicou. Dora exclama:

– Cadê? Deixa eu ver de quem é o maior barrigão?

Vítor e mais dois meninos continuam manuseando os brinquedos sem esboçar nenhuma ação no sentido de guardá-los. Dora menciona o nome dos três pedindo:

– Vamos lá, nós precisamos guardar os brinquedos, já está na hora de ir almoçar!

Ela mesma começa a pegar os brinquedos que estão com essas três crianças e levá-los até o baú. Quando Dora tenta retirar os brinquedos com os quais Vítor está brincando, ele se deita com as costas para o chão, escondendo o brinquedo embaixo do bumbum. Dora se abaixa, puxando sua mão para pegar o brinquedo e ele começa a espernear buscando atingir as pernas de Dora com seus pés e acertando alguns chutes nela. Dora segura as pernas de Vítor e diz:

– Ah, não, meu filho, comigo não! Você quer dar seu escândalo, vai ficar aí sozinho!

Dora pega o brinquedo da mão de Vítor e dá o comando para os alunos formarem a fila para ir para o almoço. Ao ouvir essa orientação, Vítor levanta-se e se une ao aglomerado de crianças que tentam formar a fila desordenadamente. Dora se põe diante das crianças aglomeradas e diz:

– Ai, ai, ai! Não é assim! Vocês esqueceram como faz a fila?

Ela organiza as filas de meninos e meninas, conduzindo as crianças para seus lugares. Com as duas filas organizadas, Vítor segue na fila posicionado entre duas crianças, a turma sai da sala acompanhando Dora.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Almoço

E-X Ao chegar no refeitório as crianças começaram a se acomodar nas mesas indicadas por Dora, exceto Vítor que dirigiu-se ao bebedouro e abriu a torneira. Dora pediu que ele fosse sentar no seu lugar e ele disse que iria beber água. Passados alguns minutos Vítor continuava com a mãos na água que saía da

torneira, ainda ligada. Dora o chamou novamente e disse que se ele não fosse sentar no lugar certo e não ficasse “bonzinho” durante o almoço ela não devolveria o pedacinho de plástico que estava nas mãos de Vítor no momento da recepção e que estava guardado com ela. Vítor começou a pedir o objeto para Dora dizendo: “É meu, eu quero!”, com voz chorosa e Dora continuou repetindo que iria devolver para ele o “plastiquinho” mais tarde se ele ficasse sentado no seu lugar durante o almoço. Enquanto falava isso, Dora conduzia Vítor para uma das mesas e o acomodava em uma cadeira para aguardar o almoço. Vítor ficou sentado chorando até o momento em que o almoço foi servido e o menino que estava sentado ao seu lado lhe disse: “eu goto de cenola” e Vítor o corrigiu dizendo que “não é cenola, é cenoura! Eu também gosto de cenoura” e começou a comer fazendo uso do talher. Após a refeição e escovação a turma seguiu para a sala de recursos.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Sala de recursos – Momento pedagógico 2

E-Z O vídeo começa mostrando a sala de aula com as mesas redondas ocupadas por crianças. Vítor permanece sentado em uma dessas mesas por uns instantes até que se levanta, dirige-se à porta da sala, onde duas funcionárias que apoiam a gestão da escola estão de pé conversando com Dora sobre um texto que precisa ser localizado para ser entregue à gestão. As funcionárias estão encostadas ao batente e Vítor agacha-se, passando por entre ambas, sem que elas percebam, e saindo da sala. A Pesquisadora se desloca e, posicionando-se encostada ao batente da porta, ela ziguezagueia a imagem por um momento entre dentro da sala e o corredor, onde não se vê o menino. A Pesquisadora mostra o interior da sala onde se percebe que as funcionárias entraram e estão, juntamente com Dora, analisando papéis na tentativa de localizar o referido texto. As outras crianças conversam entre si. A câmera volta a mostrar o corredor e, depois, novamente o interior da sala. Isso se repete algumas vezes. Por um momento, ela entra na sala, onde permanece por um tempo, mostrando a mesma imagem das funcionárias conversando com Dora, ambas manuseando papéis e as crianças conversando entre si. A câmera volta a focar o corredor. Depois de um tempo, Vítor ressurgue vindo pelo corredor, passa perto do cabideiro de mochilas e derruba algumas no chão. Uma professora que passava pelo corredor nesse momento, orienta:

– Vítor, pega sua mochila do chão e pendure novamente.

Ele obedece mas vai pendurar em outro gancho:

– Não, no lugar certo. Agora não tem mais *muito bem* pra você, viu. Tchau.

Ela vira-se de costas para ele e sai andando pelo corredor. A câmera mostra Vítor caminhando pelo corredor até desaparecer. A Pesquisadora permanece um bom tempo com o foco no corredor, sem que ele reapareça. De repente algumas crianças maiores que as da turma de Vítor começam aparecer no corredor, indo em busca de sapatos em suas mochilas no cabideiro. Algumas brincam de escorregar no chão do corredor, já que estão só de meia. De repente, pela parte aberta do corredor, a câmera mostra Vítor passando lá fora, segue-o por um momento, mostrando Vítor caminhando em cima de uma mureta que fica próxima a um portão. A Pesquisadora convida-o a vir para a sala. Ele olha mas não vem, continua seu caminho, se equilibrando na mureta. A Pesquisadora aproxima-se da porta da sala e avisa:

– Dora, o Vítor está aqui.

Dora diz:

– Ai, meu Deus!

Aproxima-se da porta da sala até sair dizendo:

– Vítor, vem pra cá! Você quer ficar sem brincar, é?

Vítor vem na direção da porta da sala e, quando ele passa ao lado de Dora, ela bate duas palmas dizendo:

– Vamos! Vamos, pra sala!

Ele, Dora e a Pesquisadora retornam para a sala de aula. Dora diz:

– Vou te deixar sem massinha pra você aprender, viu!

Vítor recoloca-se em sua cadeira, na qual permanece só por um tempo, antes de sair pulando pela sala até chegar próximo à Dora e pedir um pedaço de papel para limpar o nariz. Dora começa a mostrar para ele como deve fazer para limpar o nariz com o papel. Ele passa o papel no nariz, porém ao retirar o papel da ponta do nariz e dobrá-lo, arrasta a manga da blusa no nariz. Dora protesta:

– Na blusa!?”

Vítor sai pulando novamente para atrás da mesa de Dora onde há um cesto de lixo em que ele joga o papel e retorna até sua mesa. Na cadeira, Vítor senta-se sobre as pernas dobradas, debruçando-se sobre a mesa e fazendo sons onomatopéicos com a boca. As crianças ao redor de Vítor manipulam suas esculturas de massinha. Vítor mostra-se inquieto na cadeira, levantando-se e abaixando-se sob as pernas

ajoelhadas ele dobra e desdobra a ponta do plástico que está forrado sobre a mesa e, olhando na direção em que Dora está, diz:

– Oh, tia, eu não fui tão longe!

Dora não responde e após alguns segundos, apesar de não ser possível vê-la na imagem porque o foco está voltado para Vítor, é possível ouvi-la comentar com a Pesquisadora:

– Mas é tanta coisa pra ler, é tanta coisa pra fazer, tanta coisa!!!

Em seguida, a câmera se movimenta, buscando focar Vítor por outro ângulo. Quando a câmera está reposicionada, Vítor sai da sua cadeira e vem perguntar à Pesquisadora:

– Eu não vou ganhar massinha?

A Pesquisadora explica:

– É sua professora quem pode responder essa pergunta. Dora responde:

- Ah vc fugiu

Dora vem e lhe dá uma porção de massinha e uma pequena espátula. Ele enrola a massinha, depois a achata, pega uma pecinha que tem a forma de um círculo vazado e a pressiona sobre a bolacha de massa. Depois ele retira a massinha excedente, formando um círculo. Ele levanta-se e aproxima-se de Dora para mostrar o círculo ela responde:

- To vendo...

Então, Vítor aproxima-se da Pesquisadora para lhe mostrar o círculo, que diz:

– Que legal!

Ele volta para o lugar em que estava sentado e passa a enrolar a massinha dividida em três porções, uma das quais, com os dedos, ele achata sobre a mesa, colocando a pecinha em seu centro. Volta a misturar as massas, subdividindo-as em dois montinhos e reenrolá-las, para depois achatar uma das duas partes. Depois, com um molde pequeno, faz três montinhos pequenos, que reúne de um lado e, com o restante, volta a fazer um bolão e enrolá-lo sobre a mesa. Com ajuda da espátula, ele faz um bolachão com essa parte da massinha. Nesse momento, Dora pede:

– Agora vamos fazer um bolão com toda a massinha para guardar...

As crianças, inclusive Vítor, começam a fazer movimentos, circulares com a palma da mão em cima do bolo de massinha. Dora passa em cada mesa segurando uma sacolinha em que as crianças vão colocando a bola de massinha. Dora menciona o nome de algumas crianças orientando que busquem suas mochilas e avisa à turma:

– Agora vamos pra sala de vídeo, cadê as filas? Vamos lá meninos e meninas, quero ver!

As filas se formam. Vítor voltou a fazer os sons onomatopéicos, aproximando a boca do ouvido do menino que está posicionado à sua frente na fila. A imagem mostra Dora saindo da sala e as duas filas a acompanhando.

FIM DE VÍDEO.

Registro diário – Transição entre períodos

Na sala de multimeios, as crianças da turma de Dora acomodam-se ao fundo e começam a assistir ao vídeo infantil que estava passando na televisão. Depois de alguns minutos Vítor aproxima-se de Dora e pede que ela lhe devolva o “plastiquinho”. Ele se referia àquele pedacinho de plástico que Dora tirou da sua mão no momento da recepção, prometendo devolvê-lo depois. Dora disse que se ele ficasse segurando aquilo ali na sala ele iria perder e falou que entregaria para que ele fosse guarda-lo na mochila. Vítor balançou a cabeça afirmativamente e, ao receber o “pastiquinho” foi guardá-lo na mochila e retornou para a sala, ficando atento ao vídeo durante todo o período.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Nome da pesquisa: *A dinâmica de formação do caráter na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural*

Autores:

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Ms. Célia Regina da Silva

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *A dinâmica de formação do caráter na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa foi feita em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação, com a equipe gestora e com os professores, devido ao interesse desses profissionais em aprimorar seu trabalho no sentido buscar condições ainda melhores para favorecer o desenvolvimento das crianças e por compartilhar com a pesquisadora suas preocupações com relação à descoberta de formas de contribuir para o desenvolvimento saudável de seus alunos. É importante esclarecer que sua participação não é obrigatória.

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como a mediação do professor pode interferir na dinâmica de formação do caráter em alunos de idade pré-escolar. A pesquisa contará com a etapa de observação e possíveis filmagens nas salas de aula para posterior descrição e análise dessas atividades e a participação dos envolvidos (crianças e professores) consistirá em realizar sua rotina de atividades como de costume, porém, permitindo a observação da pesquisadora. É importante esclarecer que a pesquisadora coloca-se à disposição para responder a quaisquer dúvidas dos participantes antes, durante e após o desenvolvimento da pesquisa, deixando seu telefone e email no final desse documento para contatos que os participantes julgarem necessários. Além disso, a pesquisa prevê uma reunião ao fim deste trabalho para que a escola e os pais/mães/cuidadores conheçam os resultados.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, como os de cunho psicológico, a partir da modificação no comportamento dos participantes mobilizada por certa emoção ou stress que a presença do pesquisador pode gerar, além do desconforto com certa quebra de privacidade ao se acompanhar a trajetória dos sujeitos. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. O pesquisador tem todo o aparato do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” do qual é integrante credenciado ao CNPq e que vem, a um longo tempo, desenvolvendo pesquisas dessa natureza, contando também com o acompanhamento do Comitê de Ética em questão. A equipe é qualificada e em qualquer sinal de risco mínimos procedimentos serão alterados. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com cobertura material, para reparar danos causados pela pesquisa aos participantes, conforme estabelecido na resolução 466/12.

De um modo geral, esse estudo trará contribuições importantes para as ações pedagógicas que visem à promoção do desenvolvimento psíquico das crianças nessa faixa etária, proporcionando benefícios para a comunidade escolar e acadêmica ao permitir que seja realizado um estudo apurado da relação entre o desenvolvimento da criança e as propostas pedagógicas em questão; mais especificamente: esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, uma vez que, ao se constatar um avanço no desenvolvimento humano a depender da natureza da atividade de ensino, a comunidade poderá se apropriar desses dados para trilhar propostas pedagógicas voltadas para a especificidade da idade estudada (2 a 5 anos) proporcionando a possibilidade de melhores condições para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar.

A qualquer momento você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos participantes, pois as gravações e filmagens serão transcritas (descrição detalhada das falas e comportamentos observados) e posteriormente eliminadas. Nas transcrições serão atribuídos nomes fictícios aos participantes, mantendo em sigilo sua identidade. Também não haverá identificação da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Célia Regina da Silva (Pesquisadora Principal)

Avenida Engenheiro Antônio Eiras Garcia, 396. Jd. Esmeralda, São Paulo – SP. CEP: 05588000, Fone: (11) 985282158, email: crsilvau@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2016

Assinatura do sujeito da pesquisa

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/CUIDADORES****Nome da pesquisa: A dinâmica de formação do caráter na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural****Autores:**

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Ms. Célia Regina da Silva

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa A dinâmica de formação do caráter na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa foi feita em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação, com a equipe gestora e com os professores, devido ao interesse desses profissionais em aprimorar seu trabalho no sentido buscar condições ainda melhores para favorecer o desenvolvimento das crianças e por compartilhar com a pesquisadora suas preocupações com relação à descoberta de formas de contribuir para o desenvolvimento saudável de seus alunos.

É importante esclarecer que a participação de seu (sua) filho (a) não é obrigatória.

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como a mediação do professor interfere na dinâmica de formação do caráter em alunos de idade pré-escolar. A pesquisa contará com a etapa de observação e possíveis filmagens nas salas de aula para posterior descrição e análise dessas atividades e a participação dos envolvidos (crianças e professores) consistirá em realizar sua rotina de atividades como de costume, porém, permitindo a observação da pesquisadora. É importante esclarecer que a pesquisadora se coloca à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas dos participantes antes, durante e após o desenvolvimento da pesquisa, deixando seu telefone e email no final desse documento para contatos que os participantes julgarem necessários. Além disso, pesquisa prevê uma reunião ao fim deste trabalho para que a escola e os pais/mães/cuidadores conheçam os resultados.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, como os de cunho psicológico, a partir da modificação no comportamento dos participantes mobilizada por certa emoção ou stress que a presença do pesquisador pode gerar, além do desconforto com certa quebra de privacidade ao se acompanhar a trajetória dos sujeitos. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. O pesquisador tem todo o aparato do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” do qual é integrante credenciado ao CNPq, que vem a um longo tempo desenvolvendo pesquisas dessa natureza, contando também com o acompanhamento do Comitê de Ética em questão. A equipe é qualificada e em qualquer sinal de risco mínimo mudar-se-á os procedimentos. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com cobertura material, para reparar danos causados pela pesquisa aos participantes, conforme estabelecido na resolução 466/12.

De um modo geral, esse estudo trará contribuições importantes para as ações pedagógicas que visem à promoção do desenvolvimento psíquico das crianças nessa faixa etária, proporcionando benefícios para a comunidade escolar e acadêmica ao permitir que seja realizado um estudo apurado da relação entre o desenvolvimento da criança e as propostas pedagógicas em questão; mais especificamente: esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, uma vez que, ao se constatar um avanço no desenvolvimento humano a depender da natureza da atividade de ensino, a comunidade poderá se apropriar desses dados para trilhar propostas pedagógicas voltadas para a especificidade da idade estudada (2 a 5 anos) proporcionando a possibilidade de melhores condições para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar.

A qualquer momento você pode desistir da participação de seu (sua) filha e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com as professoras ou com a escola.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois as gravações e filmagens serão transcritas (descrição detalhada das falas e comportamentos observados) e posteriormente eliminadas. Nas transcrições serão atribuídos nomes fictícios aos participantes, mantendo em sigilo sua identidade.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Célia Regina da Silva (Pesquisadora Principal)

Avenida Engenheiro Antônio Eiras Garcia, 396. Jd. Esmeralda, São Paulo – SP. CEP: 05588000, Fone: (11) 985282158, email: crsilvau@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2016

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa